

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR

**A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

**VITÓRIA/ES
2015**

EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR

**A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

VITÓRIA/ES
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C837m Costa Junior, Euluze Rodrigues da, 1987-
A modelação de uma política cooperativa na formação de
estudantes surdos no Ensino Superior / Euluze Rodrigues da Costa
Junior. – 2015.
149f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cooperação – Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino
superior. 4. Sociologia educacional. 5. Surdos. I. Célio Sobrinho,
Reginaldo, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

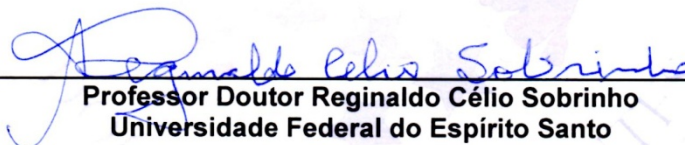
EULUZE RODRIGUES DA COSTA JUNIOR

A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

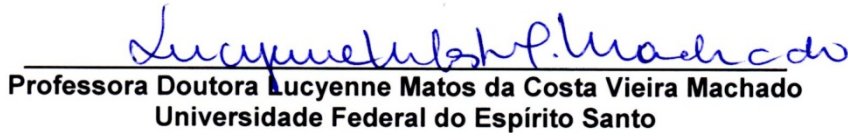
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

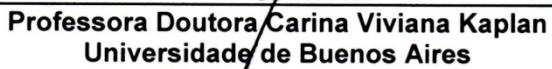
Aprovada em 11 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Lucienne Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Carina Viviana Kaplan
Universidade de Buenos Aires

Aos que pesquisam e se dedicam à formação
de estudantes surdos e, em especial, no Ensino
Superior.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, por ter apostado em mim na entrevista de seleção, pela paciência em “*descolorir minhas escritas*” e sua disponibilidade para me orientar em diversos lugares, desde as orientações formais em sala de aula às realizadas nos aeroportos, hotéis, vans, carros e cafés. Meu muitíssimo obrigado sempre!

Ao Programa de Demanda Social – DS da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por financiar este estudo.

À minha banca examinadora, composta pela Profa. Dra Carina Viviana Kaplan, Profa. Dra Silvana Venturim e pela Profa. Dra Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, pela disponibilidade e generosidade em ler meu trabalho em tempo *record* e pelas contribuições especiais para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, especialmente aos professores Dr. Rogério Drago por ter dedicado seu tempo para ler e dar sugestões na pesquisa desde as primeiras escritas, à Dra Sônia Lopes Victor por ter contribuído na disciplina de Tópicos II em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas em atividades que envolviam análises de resumos e revisões de literatura, que deram excelentes apontamentos para elaborarmos nosso estudo.

Aos colegas e professores que compõem o grupo de pesquisa “*formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar*”, em especial, ao Prof. Dr. Edson Pantaleão e a Profa. Dra Maria das Graças Carvalho Silva de Sá pelas contribuições nessa pesquisa a partir das reuniões e nos seminários que envolviam nosso grupo.

À minha esposa, companheira e amiga, Michelli, pelos incentivos e, por estar diversas vezes presente e disponível para levantar meu astral. Soubemos dividir, cooperar e perserverar em nossas atividades e no relacionamento. Acredito que vencemos e nos fortalecemos! Aos meus pais, os primeiros surdos que conheci na vida, pelo suporte em toda minha vida e por investirem tanto em minha formação. Ao mostrarem e narrarem as suas experiências passei a entender que surdos e ouvintes podem contribuir uns com os outros. Afinal, devemos pensar nos “[...] surdos e ouvintes sempre juntos, unidos!” (Euluze-pai). Ao meu irmão Renner por

ser exemplo de dedicação e perseverança em minha vida. Minha cunhada Gaby por ser parceira, animada e disponível sempre, você é a irmã que não tive. E obrigado a vocês dois por me darem dois sobrinhos lindos, Benjamim e Calebe. O primeiro, ainda pequeno, mas meu amigão, companheiro, doce e carinhoso. Quem sabe um dia ele entenderá que esses gestos cooperaram para me dar força e ânimo para prosseguir em minha caminhada. E o segundo, que susto você nos deu hein guerreiro? Logo nos primeiros dias conosco nos ensinou a lutar pela vida e ali na Unidade de Tratamento Intensiva Neonatal – UTIN, junto com médicos, enfermeiros e outros pude observar sua participação em uma *política cooperativa* que objetivava sua sobrevivência. Enfim, família, muito obrigado!

Aos colegas da turma 28M, em especial da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela convivência e trocas nas disciplinas. Aos amigos César, Eliane e Daniel vocês são conhecedores de minhas angústias e também cooperaram nessa pesquisa.

À turma de Pedagogia 2014/2 da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, aos professores e intérpretes de Libras por nossa caminhada durante a pesquisa. Sim, trilhamos por caminhos que nos ensinaram bastante. Cuidei com bastante carinho das anotações das experiências que vivenciamos. Muito obrigado por terem participado e possibilitado nossas análises para desenvolvermos nosso estudo.

“A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” Norbert Elias (2000).

RESUMO

Este estudo trata da formação de estudantes surdos no Ensino Superior a partir da modelação de uma *política cooperativa* na formação de estudantes surdos e ouvintes nesse nível de ensino. O objetivo é analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior. Para tanto, buscamos compreender o processo de constituição das universidades brasileiras focalizando aspectos das tensões relativas à ampliação do acesso e à garantia de permanência dos estudantes nesse nível de ensino, vividos no curso das últimas décadas dos séculos XX e XXI e caracterizar as situações socioeconômicas e a trajetória de escolarização dos estudantes da turma de Pedagogia 2014/2 da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Tal contribuição, revela que os estudantes da classe popular, ou menos favorecida, bem como os estudantes surdos, que anteriormente não acessavam as universidades brasileiras, tornam-se presença nesses espaços e redimensionam as relações estabelecidas durante as formações de nível superior. O estudo se ancora nos conceitos de figuração e rede de interdependência, elaborados por Norbert Elias. Segundo o autor, nas sociedades, os indivíduos têm procurado diferentes maneiras de estabelecer modos de relação e de condução uns com os outros. Além disso, encontramos na perspectiva teórico-metodológica do estudo de caso do tipo etnográfico outro ponto sustentador de nosso estudo. No desenvolvimento da pesquisa utilizamos como instrumentos/procedimentos de recolha de dados a observação, a análise documental, o questionário fechado e as entrevistas. Nessa direção, observamos durante nossa pesquisa que as atitudes de cooperação entre os estudantes ouvintes e a estudante surda eram reorientadas a partir da presença da estudante surda, de tal modo, que estudantes ouvintes passaram a policiar o próprio comportamento e o dos demais, a valorizar as formas de relacionamento e a comunicação, controlavam suas emoções e potencializavam a aprendizagem de forma cooperativa. Durante esses processos foi possível identificar os elementos/dispositivos que mobilizavam as atitudes de cooperação entre esses estudantes. Assim, passamos a entender, na esteira de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), que as ações e os comportamentos dos professores e dos intérpretes de Libras contribuíam para a modelação da *política cooperativa* daquela rede de interdependência, afinal esse processo exige um trabalho em grupo e, na formação de estudantes em nível superior, em tempo curto. Nessa dinâmica observamos ensaios sociais que envolviam a troca entre ouvintes e surdos. As reflexões que conduzimos neste estudo, nos permitem observar, em Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), Gatti (2007) e Sennett (2012) que, a modelação de uma *política cooperativa* entre estudantes ouvintes e surdos no nível superior está intimamente relacionada com o acesso de surdos a esse nível de ensino, pois nesse processo ocorre uma ampliação das redes de interdependências que contribuem para o surgimento de novas figurações sociais.

Palavras chave: Surdos. Ensino Superior. Figuração. Rede de interdependência. Política Cooperativa.

RESUMEN

Este estudio trata de la formación de estudiantes sordos en la educación superior a partir de la modelación de una *política cooperativa* en la formación de estudiantes sordos y oyentes focalizando en ese nivel de enseñanza. El objetivo es analizar la red de interdependencia en la cual una estudiante sorda se encontró envuelta en el proceso de formación en el nivel superior. No obstante, buscamos comprender el proceso de constitución de las universidades brasileñas focalizando aspectos de las tensiones relativas a la ampliación del acceso y la garantía de permanencia de los estudiantes en ese nivel de enseñanza, vividos en el curso de las últimas décadas los siglos XX y XXI, también caracterizar las situaciones socioeconómicas y la trayectoria de escolarización de los estudiantes de la turma de Pedagogía 2014/2 de la Universidad Federal del Espíritu Santo – UFES. Tal contribución, revela que los estudiantes de la clase popular, o menos favorecida, así como los estudiantes sordos, que anteriormente no accedían a las universidades brasileñas, se hacen presencia en esos espacios y redimensionan las relaciones establecidas durante las formaciones de nivel superior. El estudio se ancla en los conceptos de figuración y red de interdependencia, desarrollados por Norbert Elias. Según el autor, en las sociedades, los individuos han buscado diferentes maneras de establecer modos de relación y de conducción unos con los otros. Además de eso, encontramos en la perspectiva teórico-metodológica del estudio de caso del tipo etnográfico, otro punto sustentador de nuestro estudio. En el desarrollo de la investigación utilizamos como instrumentos/procedimientos de recolección de datos la observación, el análisis documental, el cuestionario cerrado y las entrevistas. En esa dirección, observamos durante nuestra investigación que las actitudes de cooperación entre los estudiantes oyentes y la estudiante sorda eran reorientadas a partir de la presencia de la estudiante sorda, de tal modo, que los estudiantes oyentes pasaron a vigilar el propio comportamiento y el de los demás, a valorar las formas de relacionamiento y la comunicación, controlaban sus emociones y potencializaban el aprendizaje de forma cooperativa. Durante esos procesos fue posible identificar los elementos/dispositivos que movilizaban las actitudes de cooperación entre esos estudiantes. Así, pasamos a entender, en la esteira de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), que las acciones y los comportamientos de los profesores y de los intérpretes de Libras contribuían para la modelación de la política cooperativa de aquella red de interdependencia, finalmente, ese proceso exige un trabajo en grupo y, en la formación de estudiantes en nivel superior, en tiempo corto. En esa dinámica observamos ensayos sociales que envolvían el cambio entre oyentes y sordos. Las reflexiones que conducimos en este estudio, nos permiten observar, en Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), Gatti (2007) y Sennett (2012) que, la modelación de una política cooperativa entre estudiantes oyentes y sordos en el nivel superior está, íntimamente, relacionada con el acceso de sordos en este nivel de educación, pues en ese proceso ocurre una ampliación de las redes de interdependencias que contribuyen para el surgimiento de nuevas figuraciones sociales.

Palabras clave: Sordos. Enseñanza Superior. Figuración. Red de interdependencia. Política Cooperativa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Indicadores demográficos, financeiros e de desenvolvimento (2000-2013).

Tabela 02 – Síntese do Ensino Superior no período de 2000-2013.

Tabela 03 – Número de estudantes público-alvo da Educação Especial e de surdos no Ensino Superior no período de 2011-2013.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de Universidades no Brasil no período de 1980-1995.

Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Superior no período de 1980-1995.

Gráfico 3 – Renda familiar dos estudantes da turma.

Gráfico 4 – Número de integrantes familiares.

Gráfico 5 – Jornada de trabalho dos estudantes da turma.

Gráfico 6 – Tipo de ingresso.

Gráfico 7 – Trajetória de escolarização no Ensino Médio.

Gráfico 8 – Modalidade de ensino.

Gráfico 9 – Metodologia das aulas que auxiliam minha aprendizagem.

Gráfico 10 – Métodos que auxiliam no aprendizado.

Gráfico 11 – Complemento da formação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 APROXIMAÇÕES DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA.....	18
2 O INÍCIO DE UMA CONVERSA: O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM?....	26
3 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: PONTOS SUSTENTADORES DE NOSSA CAMINHADA.....	34
3.1 NORBERT ELIAS: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRODUÇÕES NO CAMPO DA SURDEZ.....	34
3.1.1 Aspectos eliasianos que contribuem para o distanciamento e reorientação do pensamento sociológico clássico.....	37
3.1.2 A superação da dicotomia indivíduo e sociedade.....	40
3.2 CONCEITOS DE FIGURAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA COMO PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	42
3.3 DIÁLOGOS COM PRESSUPOSTOS DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO: OUTRO PONTO SUSTENTADOR DE NOSSO ESTUDO.....	48
3.4 PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DOS DADOS.....	51
4 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS SÉCULOS XX E XXI.....	53
4.1 DIRETRIZES INTERNACIONAIS: COMPROMISSO DOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	54
4.2 A SOCIODINÂMICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XX.....	56
4.3 OS DESDOBRAMENTOS DOS ACORDOS INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS 2000.....	63
4.4 O CAMPO INVESTIGADO: A TURMA DE PEDAGOGIA 2014/2 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	69
5 A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA A PARTIR DA MATRÍCULA DE UMA ESTUDANTE SURDA.....	75
5.1 MOLDANDO A COOPERAÇÃO DOS ESTUDANTES A PARTIR DAS AÇÕES DOS PROFESSORES.....	76
5.1.1 A oficina: processos de (des)ajustes.....	85
5.2 A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA.....	104
5.2.1 Tensões durante a interpretação em uma turma de nível superior.....	110
5.3 ANTES E DEPOIS DAS AULAS: OS ESPAÇOS INFORMAIS DE COOPERAÇÃO.....	115
5.3.1 As relações da estudante surda com as ouvintes a partir do Restaurante Universitário – RU.....	116
5.3.2 A tecnologia nas relações entre os estudantes: o uso das redes sociais.....	122
5.3.3 O “eu” que coopera e é civilizado: “não temos tempo a perder”.....	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES.....	143

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos reflexões e apontamentos iniciais relativos à pesquisa de Mestrado em Educação que desenvolvemos no âmbito da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Nesse contexto, e durante o fluxo da disciplina Estágio em Docência I, vislumbramos a temática *formação de estudantes surdos no Ensino Superior*.

Durante o Estágio em Docência I, especialmente na disciplina de Políticas e Organização da Educação Básica – POEB, do curso de Pedagogia da UFES, atuamos numa turma que contava com a matrícula de uma estudante surda.

A partir das observações que fizemos das aulas, levantamos os questionamentos centrais da nossa investigação: De que maneira os estudantes ouvintes poderiam contribuir na formação daquela estudante surda? O exercício de uma “política da cooperação” contribuiria nesse processo? Quais dispositivos sustentariam esse processo?

Nessa direção, em nossa pesquisa objetivamos **analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior**. Nessa tentativa envidamos esforços para:

- a) compreender o processo de constituição das universidades brasileiras focalizando aspectos das tensões relativas à ampliação do acesso e à garantia de permanência dos estudantes nesse nível de ensino, vividos no curso das últimas décadas dos séculos XX e XXI;
- b) caracterizar as situações socioeconômicas e a trajetória de escolarização dos estudantes da turma;
- c) conhecer as atitudes de cooperação entre os estudantes ouvintes e a estudante surda;
- d) identificar os elementos/dispositivos que mobilizavam as atitudes de cooperação entre esses estudantes.

No cumprimento desses objetivos, recorreremos aos estudos que versam sobre a formação de estudantes surdos no Ensino Superior e aos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Da perspectiva teórica eliasiana tomamos, principalmente, dois conceitos complementares: figuração e interdependência.

O conceito de figuração é recorrente nas obras de Norbert Elias. Para o autor, é uma condição humana a participação dos indivíduos em alguma figuração. Indica que uma figuração pode ser formada por duas ou mais pessoas unidas por laços de interdependências. Pode-se dizer, então, que as figurações não são estáticas, elas são constituídas de modo processual e fundamentadas pelas redes de interdependências que se delineiam a partir das tensões e do equilíbrio de poder vividos nesse espaço social.

Com base nesses dois conceitos eliasianos, empreendemos nossas análises focalizando algumas tensões e situações sociais que nos ajudaram a responder aos propósitos desta pesquisa.

Também buscamos na literatura que versava a respeito da formação de estudantes surdos no Ensino Superior elementos que auxiliassem nosso estudo. Entretanto, observamos a escassa publicação sobre essa temática nas fontes pesquisadas, por exemplo, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no site do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Entendemos que a escassez dos estudos (ou o surgimento deles no século XXI) sobre a formação de estudantes surdos no Ensino Superior pode estar relacionada com os dados referentes ao crescimento do número de matrículas de estudantes surdos em Instituições de Ensino Superior – IES (INEP, 2011, 2012, 2013). Em outras palavras e, nas esteiras de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014) e Gatti (2007), a produção do conhecimento não emerge imediatamente, mas processualmente. Ela surge em meio às interdependências as quais pesquisadores, sujeitos e objetos de pesquisa se relacionam e, assim, os elementos desses estudos passam a ser disseminados pelos indivíduos nas mais variadas redes de interdependências que eles compõem.

Destarte, em nosso estudo destacamos os trabalhos de Patrício (2011), Daroque (2011), Costa (2011), Schubert (2012), Nantes (2012), Lima (2012), Costa (2012) e Breda (2013). A leitura dessas pesquisas, nos deram suporte para analisarmos a rede de

interdependência da turma de Pedagogia da UFES que contava com a matrícula de uma estudante surda, turma 2014/2.

Percebemos, então, que a matrícula da estudante surda nessa turma, no bojo de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), mobilizou toda a rede de interdependência e, assim, processualmente, os indivíduos que compunham aquela turma – estudantes ouvintes, a estudante surda, professores e intérpretes de Libras – passaram a modelar seus comportamentos, o que nos levou a compreender que naquele contexto emergia uma política cooperativa. Essa política motivou e delineou um processo – focalizado na formação de todos os estudantes – de avanços e recuos fortes e brandos.

Acreditamos que, a partir do momento em que os indivíduos surdos conquistaram seus direitos – formação acadêmica acessada em Libras – em decorrência de um movimento social, especificamente da comunidade surda, paulatinamente, passaram a acessar os espaços de formação de nível superior. Ocorre que, a partir do momento em que indivíduos surdos passaram a integrar essas classes no Ensino Superior, passamos a vivenciar tensões muito específicas. E em nossa pesquisa, a forma de comunicação entre os estudantes ouvintes e a estudante surda pareceu constituir elemento fundamental de tensão nesse processo.

Neste primeiro momento, cabe-nos, pontuar que diante da presença da estudante surda na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES, temos que pensar a formação dos estudantes de outro modo: que caminhe também na Libras.

Assim é que, nosso percurso investigativo foi tomando rumos delineados pelas seguintes questões: a) como são as relações entre estudantes ouvintes e uma estudante surda no fluxo de um curso do Ensino Superior?; b) como os estudantes matriculados nessa turma poderiam cooperar entre si?; c) que atitudes cooperativas poderiam ser observadas nessa rede de interdependência?; d) essas atitudes cooperativas são influenciadas e/ou mobilizadas por quem e em que situações?

Nessa direção, esta pesquisa delineou-se como estudo de caso do tipo etnográfico. Assim, a partir de agosto de 2014 iniciamos nossa caminhada que foi encerrada em julho de 2015. Nesse período, estivemos na turma de Pedagogia 2014/2 e observamos as

aulas das disciplinas: Políticas e Organização da Educação Básica - POEB; Introdução à Pesquisa Educacional; e Psicologia da Educação; e mais tarde, especificamente no semestre 2015/1, estivemos nas aulas de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas – PEPP; Educação, Corpo e Movimento; e Arte e Educação.

No mês de maio de 2015, sistematizamos um questionário fechado, elaborado a partir de nossas observações. Por fim, no mês de julho, após tabular os dados oriundos do questionário aplicado na turma, elaboramos um roteiro para realizar duas entrevistas – uma entrevista com quatro estudantes ouvintes mais “próximas” da estudante surda e uma entrevista com a própria estudante surda.

Nesse contexto, este trabalho constitui-se numa tentativa de sistematizar o processo investigativo desenvolvido. Nesse sentido, está organizado em seis capítulos. Neste primeiro capítulo delineamos nosso objeto de estudo. No segundo capítulo, apresentamos um conjunto de estudos, cujas temáticas se aproximam do nosso propósito investigativo. No terceiro capítulo, trouxemos alguns conceitos elaborados por Norbert Elias que, associados aos pressupostos do estudo de caso do tipo etnográfico, constituem a perspectiva teórico-metodológica assumida. Além disso, neste mesmo capítulo, pontuamos os instrumentos e os procedimentos que utilizamos para nossa recolha e análise dos dados, além de descrevermos elementos gerais do campo investigado.

Reservamos para o quarto e quinto capítulos, a exposição e nossa análise dos dados coletados. No fluxo de nossa pesquisa observamos que os estudantes matriculados na turma focalizada conviviam com tensões muito específicas relacionadas a questões vividas em decorrência da expansão do Ensino Superior brasileiro ocorrida, especialmente, no curso das últimas três décadas dos séculos XX e XXI. Dessa maneira, julgamos que seria importante destacar no quarto capítulo aspectos do acesso e da permanência no Ensino Superior brasileiro de estudantes das camadas populares e surdos, discutindo a ampliação e oportunização desse nível de ensino.

No quinto capítulo, focalizamos nossa discussão para os elementos que, na nossa compreensão, auxiliaram na modelação de uma política cooperativa a partir da matrícula de uma estudante surda. Neste capítulo, preocupamo-nos em pontuar e

analisar as atitudes de cooperação e os elementos que mobilizavam essas atitudes entre os estudantes da turma.

Na organização desta pesquisa não pensamos em elaborar conclusões gerais e absolutas sobre a formação de estudantes surdos no Ensino Superior. Nosso interesse é pela processualidade da política cooperativa que emergiu naquela rede de interdependência. Desse modo, sistematizamos nossas aprendizagens com tentativa de contribuir na produção de conhecimentos que podem auxiliar futuras reflexões em torno da formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

Antes de passarmos aos demais capítulos, acreditamos que seja importante apresentar, brevemente, algumas questões de nossa trajetória pessoal que impulsionaram a elaboração e realização desta pesquisa.

1.2 APROXIMAÇÕES DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA

Embora já tenhamos elaborado relatório final desta pesquisa, julgamos importante ressaltar o fato de que eu, o pesquisador, sou ouvinte e filho de surdos. Todo filho de surdos possui muitas histórias e vivências bem particulares ou não – que são narradas todo ano no Brasil nos encontros de CODA's¹. Nessa direção, eu era aquele menino ouvinte que sabia conversar tanto com ouvintes quanto com os surdos.

Ao nascer, e a partir de então, adentrar a uma figuração já existente composta por outros dois indivíduos surdos que se utilizavam da Libras para se comunicarem, passei a me apropriar e aprender essa língua. Dessa maneira, orientei-me e passei a me comunicar através da Libras. Concomitantemente, desenvolvi maneiras e comportamentos que somente foram possíveis em decorrência das tensões que emergiram naquela rede de interdependência.

O ato de chorar, gritar, espernear e outras estratégias utilizadas por crianças para chamar atenção (ampliar poder nas relações de interdependência) não eram os mais adequados

¹ CODA's – Sigla americana para Children of Deaf Adults, traduzindo: filho de pais surdos.

para os filhos de pais surdos. Enfim, cresci numa figuração na qual vivenciei outras experiências, maneiras e comportamentos e foi dessa maneira que iniciei meu processo de humanização.

Com o passar do tempo, tive contato com outros indivíduos e passei a compor outras redes de interdependências. Figurações específicas emergiam, em virtude das inter-relações que passei a estabelecer com avós, tios, primos, amigos, colegas. Novas tensões emergiram causadas, em grande medida, pela **falta de comunicação**. Por exemplo, com *naturalidade* solicitava um copo d'água ou comida, sugeria um passeio e outras atividades/ações em língua de sinais.

Além disso, vale considerar o conjunto de **comportamentos estranhos** nos quais fui me individualizando/constituindo: os “panelaços” durante as limpezas cotidianas e muitas vezes logo ao amanhecer ou durante o processo de cozer. E as bateções nas portas ao abrir e ao fechar?

Passei a perceber que as campainhas das outras casas não eram luminosas – como as espalhadas em todos os cômodos da minha casa que objetivavam informar para os meus pais e, conseqüentemente, eu e meu irmão (que também é ouvinte) que alguém estava no portão de nossa casa. Essa mesma regra passou a valer para o uso dos telefones, já que antes meus pais solicitavam que eu ligasse para alguma pessoa a qualquer momento do dia.

Compartilhando meus saberes cotidianos com outras pessoas e em outras figurações, passei a compreender que eram comportamentos requintados e no mínimo educados não fazer barulho ao utilizar os talheres para pegar as comidas expostas nas louças e também ao mastigar. Agregado a esses refinamentos ainda tinha mais um: não falar de boca cheia. Daí eu pensava: mas meus pais são surdos, não preciso falar e sim sinalizar.

Anos se passaram e ingressei nos espaços escolares, formei então novas figurações e era visto como aquele que tinha os pais “**surdos-mudos**”. De fato, nesse tempo (também nos anteriores e em outros que vivenciaria mais tarde), de maneira enfática, convivemos

com processos de **in/exclusão**².

Corriqueiramente, todos nós vivenciamos em nossas trajetórias esses processos, pois apontar em quais momentos fomos caracterizados como excluídos ou incluídos tem sido uma tarefa cada vez mais complicada. Entretanto, aqui, vale nosso registro.

Ao ser alfabetizado na língua portuguesa passei a ouvir, traduzir, decifrar e transmitir (VIEIRA-MACHADO, 2010), tornei-me intérprete de meus pais e dos amigos mais próximos (e não tão próximos também, pois em casos específicos como, por exemplo, de pais surdos que são conhecidos como líderes e/ou fundam associações carregam para si a responsabilidade das necessidades dos outros surdos, exatamente como numa forma de pastoreio).

Dessa maneira, particularmente, em minhas mãos, voz e em meus ouvidos, eu possuía grandes poderes e também, grandes responsabilidades, e eu sabia disso.

Passei a interpretar para meus pais e para os seus amigos surdos em diversos lugares e ocasiões. Para os meus pais, eu interpretava nas reuniões de escola. Era uma experiência singular, o fato de interpretar o que meus professores, pedagogos, coordenadores ou até mesmo diretores tinham a dizer de meus rendimentos e avaliações para meus pais. Nesse momento, era visto pelos colegas de turma e pela escola como figura importante daquele espaço.

Portanto, desde minha escolarização, estive e participei de diversas figurações específicas. Lembro-me bem de momentos importantíssimos para os surdos capixabas. Um deles, aconteceu no dia 26 de setembro de 2005 (Dia Nacional dos Surdos), no município de Vitória – ES um protesto reivindicando melhores condições educacionais, de acesso e o cumprimento das leis existentes (BRASIL, 2002; 2005), esse movimento proporcionou a criação de um manifesto que reivindicava, dentre diversas questões, o reconhecimento da diferença surda (VIEIRA-MACHADO, 2010).

² In/exclusão: [...] seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (LOPES, 2013, p.10).

Um segundo momento, que aconteceu neste mesmo ano, e também é considerado como um marco da comunidade surda capixaba, aconteceu na UFES. Líderes surdos capixabas solicitaram e foram atendidos com uma reunião com o reitor dessa universidade. Nessa oportunidade debateram sobre o indivíduo surdo pela diferença cultural e solicitaram o reconhecimento da singularidade linguística no acesso e permanência desses indivíduos na universidade.

Parece-nos importante destacar que o movimento surdo também foi uma invenção necessária para que a identidade e a comunidade surda fossem potencializadas. A invenção desse espaço que, estrategicamente, gira em torno de algo em comum, potencializa a política em prol de um grupo em nome de algo maior (LOPES, 2007).

Assim, compactuamos com a ideia da existência de uma comunidade surda que nos possibilita a discussão a partir da identificação de ligações que “[...] passam por comunicação, territorialidade, uso do tempo, do espaço e das regras sociais” (LOPES, 2007, p. 75).

Parece-nos importante também pontuar que, do ponto de vista da *formação de estudantes surdos no Ensino Superior*, segundo Vieira-Machado (2010b), historicamente, os indivíduos surdos tiveram que buscar, por meio de negociações, políticas e diretrizes que valorizassem e reconhecessem aspectos de sua singularidade. Entretanto, corriqueiramente, passaram a viver em espaços de fronteiras, onde frequentemente negociaram com o objetivo de valorizar sua diferença cultural e não somente aspectos de adaptações linguísticas.

Destarte, especialmente nesse início do século XXI, percebemos um movimento muito peculiar nas reivindicações dos movimentos surdos (GUEDES, 2011). O que vivenciamos no momento são situações em que os surdos “[...] estão sendo hoje tomados pela própria invenção” (LOPES, 2007, p.81-2).

Dessa maneira, o que temos assistido são alunos surdos matriculados nos cursos superiores que convivem com práticas que têm sido pensadas e conduzidas para que a diferença surda seja resolvida no contexto de traduções de línguas. Nesse caso, apesar de constatar diversas diferenciações da surdez em relação à deficiência auditiva,

percebemos que essas práticas acabam voltando-se para as necessidades educativas especiais (GUEDES, 2011).

Apesar de conviver nesse movimento, em 2006, me formei no curso de Gestão em Petróleo em uma instituição de Ensino Superior privada do Estado do Espírito Santo e ingressei no mercado de trabalho especialmente na área administrativa.

No ano de 2007 me inscrevi e fui aprovado no Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras, e, resguardado pelo Decreto 5.626/05, passei a lecionar a disciplina Libras nas IES. A partir de então, recorri às literaturas e às pesquisas sobre a Educação de Surdos, dessa maneira, destaco o trabalho de Vieira-Machado (2010) como incentivador e balizador de minha trajetória.

Em 2012, deparei-me com um grande desafio, que julgo ser um dos mais desafiadores e emocionantes de minha trajetória: atuar como intérprete de Libras no segundo período do curso Jogos Digitais de uma instituição de Ensino Superior privada que contava com a matrícula de um estudante surdo.

Acreditava que encontraria um estudante fluente tanto na Libras quanto no português escrito. Entretanto, em meu primeiro contato com esse estudante, já em sala de aula, percebia que me encontrava em outra realidade. As redes de interdependência nas quais esse estudante esteve em sua trajetória não possibilitaram a fluência na Libras e no português escrito. Deparei-me com uma impossibilidade e, através da amizade para com os indivíduos surdos, não no sentido da intimidade ou afinidade e sim no de pensar em possibilidades de soluções para esse caso (MASSCHELEIN; SIMONS 2014a), busquei a coordenação do curso para pensarmos sobre minhas responsabilidades na formação daquele estudante.

Apesar da reunião, naquela mesma semana a turma seria submetida a uma avaliação de múltipla escolha. Encontrei-me numa situação conflitante: o aluno havia ficado desde o início do semestre sem um intérprete de Libras e, assim, não acessou os conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, não observamos naquela turma atitudes cooperativas que possibilitassem a formação daquele estudante surdo. Enfim, havia chegado o dia da avaliação, o estudante recebeu a sua cópia e o professor disponibilizou

uma outra para que eu acompanhasse e pudesse traduzir naquele momento os enunciados e as alternativas. Estive diante de uma tensão: Eu traduzia a prova e o estudante não conseguia assimilar, por via da tradução, as questões. Uma após outra, eu traduzia e ele marcava aleatoriamente as alternativas. E aquela situação só me constrangia. Naquele mesmo momento comecei a pensar no que ele (e eu!) precisaria (mos). Duas semanas depois, recebemos a avaliação e olhamos para a nota: zero!

Busquei um diálogo com o estudante surdo e sua família (vale destacar o grande empenho e a sintonia) e dessa maneira conversamos novamente com a Coordenação do curso. Foi possibilitado ao aluno uma monitoria. Uma conquista!

Juntamente com esse aluno que estava no período final do curso e, obtive um dos melhores coeficientes de avaliação, sistematizamos estratégias focadas no que o estudante surdo precisava adquirir e no que eu precisava compreender para adotar estratégias na interpretação para que ele tivesse acesso aos conteúdos das disciplinas, especialmente aquelas que demandariam cálculos complexos: Álgebra II, Física para Jogos e Matemática para Jogos.

Esses momentos de monitoria – cinco horas semanais – potencializavam não somente a aquisição do conteúdo por parte do aluno, mas, também, passamos a construir e estabelecer os sinais para os conceitos utilizados em sala de aula.

Aquele, sem dúvida, foi um trabalho um tanto desafiador e emocionante. Após as monitorias esse estudante passou a participar das aulas com suas perguntas, concluía as atividades direcionadas para todos os estudantes e nas avaliações deixou de marcar aleatoriamente. Concluímos o semestre com a aprovação desse estudante em todas as disciplinas nas quais ele estava matriculado. E esse não foi o único resultado alcançado: como esquecer do meu crescimento como intérprete de Libras, especialmente no ambiente do Ensino Superior?

Naquele mesmo ano iniciei a complementação pedagógica na disciplina de Matemática com o objetivo de adquirir os conhecimentos necessários e observar as práticas pedagógicas que eram utilizadas pelos professores para, posteriormente, poder lecionar para estudantes surdos.

Em 2014 ingressei no Mestrado em Educação pela UFES. Nessa oportunidade, tive a experiência de estudar com dois estudantes surdos. Entretanto, nessa figuração haviam mais três estudantes fluentes na Libras.

Nesse contexto, passei a observar atitudes cooperativas nas inter-relações que ocorriam naquele espaço. A partir da presença dos dois estudantes surdos, havia a necessidade da presença dos intérpretes de Libras na sala de aula. Entretanto, por diversos motivos não havia a presença deles ou chegavam atrasados. Novamente, passei a sentir empatia por aqueles estudantes, em outras palavras, pensei no que eles precisavam (SENNETT, 2012). Assim, juntamente com outro colega de turma interpretávamos as aulas.

No fluxo de nossas formações pudemos observar as ações dos professores como elementos que subsidiavam a cooperação entre os estudantes, por exemplo, na disciplina de Tópicos I em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas esses estudantes que sabiam Libras e os intérpretes de Libras passaram a planejar as aulas com o professor dessa disciplina. Além disso, fora combinado com a turma que durante uma hora de aula, das quatro que ficávamos em sala, o conteúdo seria trabalhado em Libras e traduzido (versão voz) pelos intérpretes de Libras.

Observamos, durante essa nossa formação, que os demais estudantes, apesar de não saberem Libras, passaram a modelar seus comportamentos, por exemplo, procurar aprender sinais básicos para conseguirem uma comunicação mínima com nossos colegas surdos; aguardar os intérpretes terminarem a tradução de alguma fala para iniciar outra, dentre outros aspectos. Aprendemos “*regras*” e “*boas maneiras*” no espaço de ensino que conta com os interpretes de Libras.

Enfim, nessas experiências pudemos observar: a contribuição dos estudantes ouvintes na formação de estudantes surdos; o papel dos professores e dos intérpretes na mobilização de atitudes cooperativas em redes de interdependências que contam com a matrícula de estudantes surdos; e, a partir da compreensão de que **não existe um nós sem eles** (ELIAS, 1993, 2001, 2006, 2011, 2014), vivenciamos aspectos de uma política de cooperação entre os estudantes surdos e ouvintes.

Ao final do primeiro semestre de curso de mestrado, ficamos sabendo que uma estudante surda iria iniciar o curso de Pedagogia no semestre 2014/2. Justamente no semestre em que eu iria realizar a disciplina de Estágio em Docência. Uma notícia e uma surpresa para lá de agradável, desafiadora e instigante.

Assim, terminamos nossa breve apresentação com o convite para conhecerem, a partir da **análise da rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior** a modelação de uma política cooperativa entre estudantes ouvintes e uma estudante surda.

2 O INÍCIO DE UMA CONVERSA: O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM?³

Temos como objetivo neste capítulo, apresentar um conjunto de produções que tenham como temática a formação de estudantes surdos no Ensino Superior, identificando os enfoques das investigações e seus principais resultados.

Utilizamos como fonte de pesquisa os dados disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no site do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFES e o estudo de Pantaleão e Sobrinho (2013) que objetivou mapear as produções discentes da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” do PPGE/UFES, durante o período de 1992-2011.

Em um primeiro momento, buscamos em órgãos financiadores de pesquisas, dentre eles a CAPES, trabalhos realizados sobre a temática focalizada em nosso estudo. Em nossa primeira busca, utilizamos o descritor “surdo”. E o resultado para este descritor foi de 254 pesquisas realizadas, sendo que 83 dessas pesquisas estavam concentradas em programas de Pós – Graduação da área da Educação, 14 em Linguística, 07 em Letras, 06 em Letras e Linguística, 05 em Informática, Linguística Aplicada e Psicologia.

Para dar um enfoque maior para nosso estudo, adicionamos ao descritor “surdo” o descritor “Ensino Superior”. Assim, encontramos como resultado desta nova pesquisa 18 estudos, sendo que 09 deles estavam vinculados aos programas de Pós – Graduação da área da Educação, 02 em Letras e 07 em outras áreas do conhecimento. Dos trabalhos produzidos na área da Educação destacamos os de Patrício (2011), Daroque (2011), Costa (2011), Schubert (2012), Nantes (2012), Lima (2012) e Costa (2012) por dialogarem intimamente com a temática de nosso estudo.

Ao acessar as dissertações e teses defendidas no PPGE/UFES entre os anos 2010 e 2014, observamos um total de 363 trabalhos. Deste total, 227 foram dissertações de

³ Este capítulo subsidiou a elaboração do artigo “Formação de estudantes surdos no Ensino Superior: aproximações e rumos” em co-autoria com o Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (PPGE/UFES) e o mestrando Alexandre Bazilatto (PPGE/UFES), apresentado e publicado nos Anais do II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas.

mestrado e 136 teses de doutorado. Nessa investigação, destacamos somente o estudo de Breda (2013), uma vez que dialoga imediatamente com questões que movem nosso estudo.

Na tentativa de aumentar o universo amostral para nossa revisão de literatura, buscamos no estudo de Pantaleão e Sobrinho (2013) pistas que pudessem nos proporcionar autores que dialogassem com nossa temática. Nesse estudo, os autores mapearam as pesquisas discentes da área da Educação Especial no período de 1992 a 2011 da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” do PPGE/UFES.

Pantaleão e Sobrinho (2013) utilizaram como fonte os dados do banco de teses da Capes, o site do próprio programa e materiais impressos. O procedimento para o mapeamento e caracterização foi a análise dos resumos dos trabalhos. Por meio desse trabalho, os autores apresentam os enfoques, os temas, os níveis de ensino e lócus, as abordagens e/ou fontes teóricas, além das metodologias utilizadas nas pesquisas.

Os autores identificaram um total de 97 trabalhos nesse período, sendo que 60 em nível de mestrado e 37 de doutorado. Desse quantitativo, 16 (14 dissertações e 02 teses) utilizaram a temática Inclusão Escolar e 05 (dissertações) focalizaram a surdez. Entretanto, dessas 97 pesquisas, apenas 06 destacaram o Ensino Superior, mas abordando questões relativas ao currículo de formação de professor na perspectiva da inclusão escolar, temática a qual não nos traz enfoques imediatos para pensar a formação de surdos no ensino superior.

O quantitativo das pesquisas evidenciadas anteriormente, explicita o reduzido número de estudos com a temática formação de estudantes surdos no Ensino Superior, entretanto, percebemos que a partir de 2011 existe um crescimento em números de pesquisas que giram em torno dessa temática.

Este fato pode estar associado aos processos de interpenetrações dos surdos nas mais variadas redes de interdependências da sociedade, pois, os movimentos da comunidade surda iniciaram tensões que possibilitaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua dos estudantes surdos e da profissão do intérprete de LIBRAS (BRASIL, 2002; 2005; 2010).

Percebemos em nosso mapeamento que dentre as temáticas, o estudo sobre as políticas de inclusão do estudante surdo no ensino superior (PATRÍCIO, 2011; DAROQUE, 2011; SCHUBERT, 2012; LIMA, 2012; BREDAS, 2013) é o mais recorrente. Encontramos também, o enfoque dado para as representações sociais e subjetividade (COSTA, 2011), inclusão e práticas pedagógicas (NANTES, 2012) e trajetórias e processo de formação dos surdos no ensino superior (COSTA, 2012).

Dentro da temática sobre as políticas de inclusão do estudante surdo no Ensino Superior, identificamos a investigação de Patrício (2011). Nela podemos encontrar a busca pela inclusão do surdo em uma Universidade privada de Curitiba, no Estado do Paraná – PR. Daroque (2011), por sua vez, se comprometeu em discutir as condições que são oferecidas para os alunos surdos que frequentam o Ensino Superior. Já Schubert (2012), buscou identificar as políticas que incluem o estudante surdo, a LIBRAS e o intérprete de LIBRAS no ambiente educacional, especialmente no Ensino Superior. Lima (2012), por sua vez, objetivou identificar e analisar as formas como as instituições de Ensino Superior realizam a seleção de candidatos surdos, bem como, os procedimentos adotados e que efetivamente contribuíam para a permanência desses alunos nos cursos que ingressaram. Por fim, Bredas (2013) objetivou analisar e discutir as políticas de inclusão que viabilizam o acesso e a permanência de um estudante surdo no PPGE/UFES.

O enfoque dado no estudo de Costa (2011) foi justamente investigar as representações sociais dos professores tutores e/ou intérpretes de LIBRAS do curso Letras – LIBRAS/EaD – UFSC sobre os Surdos, assim como as representações na aprendizagem do Surdo. Nantes (2012) buscou investigar a inclusão do estudante surdo e a atuação do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos, além disso, a autora objetivou analisar as questões que envolvem a concepção e a apreensão da cultura surda na constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais. Já, Costa (2014), buscou vislumbrar possíveis, através das trajetórias dos indivíduos para a superação das angústias, medos e fracassos que por ventura pudessem desfavorecer o processo de formação dos estudantes surdos no Ensino Superior.

Evidenciamos, nas temáticas estudadas, que grande parte dos trabalhos inicia suas discussões abordando os aspectos históricos da educação dos surdos, as significações

sobre esses indivíduos, aspectos relacionados às políticas de inclusão dos surdos no Ensino Superior, questões relacionadas ao Ensino Superior e as responsabilidades atribuídas para esse nível de ensino considerando a perspectiva inclusiva.

Além disso, encontramos nesses estudos apontamentos e reflexões que precisam ser debatidos e tensionados. Para Patrício (2011), embora existam dispositivos que regulam e garantam a inclusão de estudantes no ensino superior, ainda existe uma defasagem nesse processo. O autor aponta para a falta de fundamentação e clareza por parte dos docentes sobre o estudante surdo, bem como a ausência de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS durante a formação do estudante surdo no nível superior.

Na mesma direção, Daroque (2011) ressalta que as mudanças propostas pelas legislações para a educação de surdos em todos os níveis não estão ainda efetivamente implantadas nem as instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses estudantes. No estudo, a autora sugere como iniciativa de cunho transitório, o oferecimento regular de uma disciplina de língua portuguesa desenvolvida especificamente para surdos.

No percurso do trabalho de Schubert (2012) percebemos que, embora os surdos reivindicuem uma educação bilíngue, aprovam a ideia da contratação de intérpretes de LIBRAS como elemento facilitador no Ensino Superior, desejam uma educação que também seja direcionada para eles, como por exemplo, com experiências visuais de aprendizagem. Além disso, a autora identificou em sua pesquisa, a falta de autonomia dos estudantes surdos e a constante dependência desses em relação ao profissional intérprete de LIBRAS durante sua formação no Ensino Superior.

Lima (2012), por sua vez, realizou seu estudo baseado em três hipóteses: a) o acesso ao Ensino Superior para estudantes surdos é facilitado, sem que a instituição tivesse garantias de que as adaptações realizadas em relação aos processos seletivos considerassem a proficiência na língua escrita; b) as dificuldades dos alunos surdos se deviam basicamente à falta de domínio da língua escrita; c) o desempenho desses alunos por meio da língua escrita mostrava a precariedade de sua apropriação da língua

portuguesa, o que prejudicaria tanto o acesso ao conhecimento registrado em obras impressas quanto na qualidade de suas próprias expressões escritas.

A autora objetivou investigar o acesso às instituições de Ensino Superior por indivíduos surdos e a permanência desses alunos nos cursos de graduação pretendidos. Buscou identificar e analisar os modos como as instituições realizam a seleção de indivíduos surdos, os procedimentos utilizados que procuram ampliar as possibilidades de permanências desses alunos nos cursos que ingressaram, as dificuldades que esses alunos apresentam sob a ótica dos responsáveis pelos cursos e por seus professores, e a produção escrita desses candidatos.

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública Federal e a coleta de dados foi realizada no setor responsável pelo vestibular. Neste espaço, foi feita uma coleta dos registros do preenchimento de protocolo e também dos registros do processo seletivo de verão do ano de 2012. Além disso, foram feitas entrevistas com a coordenadora e professoras do curso para o qual o estudante prestou vestibular e foi aprovado.

Após análise dos dados, foi descartada a primeira hipótese, pois identificou-se que três estudantes surdas foram aprovadas no exame vestibular com ótima escrita, outras duas foram reprovadas com escrita desconexa e ininteligível. Entretanto, a produção escrita das alunas aprovadas durante o processo de formação em nível superior foi considerada insatisfatória pela coordenadora do curso e professores entrevistados. Os entrevistados ressaltaram a precariedade de apropriação dos conteúdos propostos e o prejuízo dessas alunas quando acessavam os conhecimentos registrados e impressos.

Por meio do estudo de Breda (2013) percebemos que, via de regra, a Universidade investigada busca promover ações inclusivas, por exemplo, adaptações nas provas dos vestibulares, alterações em sua estrutura física e contratando profissionais para dar atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, a autora ressalta em seu trabalho que o acesso e o desenvolvimento do aluno surdo no curso de mestrado ocorreram “na medida do possível”, conforme identificou nas entrevistas que realizou. A falta de comunicação foi identificada como problema nas entrevistas realizadas com professores, estudantes da turma 25 de mestrado em Educação do PPGE-UFES, funcionários técnicos-administrativos e gestores durante os anos de 2011 e 2012.

Costa (2011) identificou que em meio às diferentes propostas de educação inclusiva, surgiu a proposta do curso de graduação Licenciatura em Letras – LIBRAS/Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o qual apresentou práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos. A autora, realizou seu estudo a partir de quatro momentos de análises que contaram com observações realizadas na turma de 2008 no polo da Universidade de Brasília – UnB durante aulas presenciais, aplicação de questionário aos professores tutores e/ou intérpretes dos dezessete polos do curso de graduação em Letras – LIBRAS e aos alunos surdos do polo UnB, bem como, a realização de entrevistas com três alunos surdos da turma de 2006 e três alunos surdos da turma de 2008. As análises foram construídas por meio do conteúdo das falas dos sujeitos participantes.

Nesse estudo, a autora indica que as representações sociais que os professores, tutores e/ou intérpretes atuantes no curso de Letras – LIBRAS têm sobre os Surdos contribuíram para que os alunos surdos do curso elaborassem e reelaborassem representações sociais sobre si mesmos e sobre sua educação, motivando-os a continuar estudando e a se sentirem mais valorizados e capazes.

Também é possível perceber neste estudo que, por meio dos movimentos sociais e de resistência, os surdos que têm chegado ao Ensino Superior, enfrentam barreiras para permanecer no curso e, em alguns casos, conseguem concluí-los. Contudo, a autora aponta que os projetos de educação inclusiva para o Ensino Superior ainda não estavam adequadamente preparados para lidar com a especificidade linguística do estudante surdo e com as necessidades educacionais dela advindas.

Nantes (2012) constatou que as práticas pedagógicas no Ensino Superior não contribuem para a interação do professor e do intérprete e este fato limita o acesso ao conhecimento e a tradução/interpretação. Além disso, neste estudo, percebemos que as questões voltadas para o código de ética e políticas para o estabelecimento da profissão de intérprete de LIBRAS, especialmente no Ensino Superior, têm sido mais debatidas do que as práticas e formações desse profissional e o cuidado de si e do outro entre intérpretes e surdos.

Percebemos na pesquisa de Nantes (2012), reflexões que nos possibilitam fazer uma crítica radical sobre os discursos e os saberes voltados para a educação dos surdos que partem da perspectiva da educação inclusiva, cujo fluxo histórico foi constituído na perspectiva dos ouvintes, sem considerar a perspectiva da cultura surda sobre sua própria educação.

No estudo de Costa (2012) evidenciamos discussões que giravam em torno do aumento do fluxo de matrículas de estudantes surdos no Ensino Superior. Seu estudo contribui para conhecer o movimento crescente do número de estudantes surdos no nível superior e sobre a atuação do profissional intérprete de LIBRAS, além disso, problematiza sobre a relação pedagógica, a formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse nível de ensino. Para tanto, a autora objetivou analisar como ocorre a relação pedagógica: professor, intérprete de LIBRAS e o estudante surdo no Ensino Superior, bem como, identificar a existência de formações continuadas para professores e intérpretes de LIBRAS. Por meio do seu trabalho a autora procurou contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos, por meio da experiência de narrar, ouvir narrativas de si e da percepção dos aprendizados e pistas deixadas pelas vivências e trajetórias pessoais.

A partir dos estudos elencados nesse capítulo, é possível perceber a complexidade desta temática no atual estágio do processo civilizador⁴ e que, em Elias (1993; 2001; 2006; 2011; 2014), vivenciamos tensões nas redes de interdependências, especialmente, nas figurações constituídas por estudantes surdos. De fato, com a presença desses estudantes, vivenciamos articulações que tencionam mudanças em nossas condutas e comportamentos.

Soma-se a este fato, analisando sob a Sociologia Figuracional ou Processual elaborada por Norbert Elias (1993; 2001; 2006; 2011; 2014), que as políticas são diretrizes de práticas de um tempo, “[...] que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas” (LOPES, 2013, p. 80).

⁴ Processo civilizador – Em Elias (1993; 2001; 2006; 2011) entendemos o processo civilizador como uma sistemática que propõe mudanças nas relações de poder e controle dos indivíduos e, assim, consequentemente, mudanças também nas redes de interdependências, promovendo a consolidação dos controles estatais e a monopolização dos saberes elementares pelo Estado.

O crescimento dos indicadores do número de matrícula de estudantes surdos no Ensino Superior podem acobertar as mais variadas tensões vivenciadas por estudantes surdos e ouvintes que constituem as redes de interdependências desses espaços de formação.

As questões evidenciadas neste capítulo parecem-nos de extrema relevância para que avancemos nas discussões dos objetivos de nosso estudo e podem auxiliar para a modelação de uma política cooperativa que vise a formação de estudantes surdos e ouvintes na figuração de uma turma do Ensino Superior.

3 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: PONTOS SUSTENTADORES DE NOSSA CAMINHADA

Neste capítulo apresentamos os aspectos metodológicos que serviram de base em nosso estudo. Tomamos como fonte principal a perspectiva da Sociologia Figuracional identificando elementos teóricos-metodológicos que auxiliem no estudo dos fenômenos sociais em geral e no encaminhamento da nossa pesquisa de mestrado, em particular. Detalharemos, nos subitens deste capítulo o caminho assumido no desenvolvimento desta investigação.

Dessa forma, dividimos este capítulo em quatro partes. Na primeira, apresentamos a história de Norbert Elias e pontuamos os aspectos eliasianos que contribuem para o distanciamento e reorientação do pensamento sociológico clássico e a superação da dicotomia indivíduo e sociedade. Na segunda parte, apresentamos os conceitos de figuração e interdependência como pressupostos teórico-metodológicos. Na terceira parte propomos um diálogo com os pressupostos do estudo de caso do tipo etnográfico como outro ponto de sustentação para nosso estudo. Por fim, na quarta parte, apresentamos os instrumentos e os procedimentos utilizados em nossa pesquisa.

3.1 NORBERT ELIAS: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRODUÇÕES DO CAMPO DA SURDEZ

Escolhemos começar nossa caminhada a partir da história de Norbert Elias porque percebemos na investigação que fizemos no banco de dissertações e teses da CAPES que não há, no Brasil, pesquisas no campo da surdez que utilizaram esse autor como referencial teórico-metodológico. Dessa maneira, acreditamos que ao ressaltarmos as questões da vida e as produções de Elias no Brasil avançamos para a apresentação de mais um autor cuja elaboração teórica pode contribuir, sobremaneira, nas discussões sobre a educação dos surdos.

Norbert Elias foi filho único de um casal judaico – alemão. Entretanto, para Elias (2001, p.14) seu pai era “[...] bastante prussiano. Sentia-se totalmente alemão e nada além

disso”, Elias nasceu no dia 22 de junho de 1897, em Breslau (Polônia), uma cidade que contava, à época, com, aproximadamente, 500 mil habitantes e formada, em sua grande maioria, por burgueses. Para Elias (2001) a cidade poderia ser considerada alemã, pois havia sido germanizada e os poloneses que ainda moravam lá não pronunciavam uma palavra sequer em polonês.

Seguiu da escola para o serviço militar e, assim, serviu o exército na primeira Guerra Mundial, mesmo sem compartilhar do entusiasmo bélico. Com o término da guerra, Elias concentrou seus esforços na concretização de seus estudos em medicina, psicologia e filosofia na Universidade de Breslau. Por volta de 1925 e 1926, Elias deixou Breslau e fixou-se em Heidelberg (Alemanha).

Em Heidelberg passou a ter contato com sociólogos, o que contribuiu para sua passagem para a sociologia. Manteve contato com Karl Mannheim – tornaram-se bons amigos – e, Alfred Weber com quem “[...] desenvolveu trabalhos de pós doutorado” (ZABLUDOVSKY, 2007, p. 18) e nesse período surge a primeira edição de sua obra intitulada: *A sociedade de corte*.

Durante a década de 1930, Elias tomou a decisão de deixar a Alemanha por sofrer perseguições. Elias (2011) planejou e aventurou-se – sem o sucesso pretendido – na tentativa de encontrar um cargo universitário na Suíça e na França. Voltou à Alemanha e em 1935 – última vez em que esteve na Alemanha antes da segunda guerra mundial – decidiu migrar para a Inglaterra a convite de dois amigos de Breslau que se estabeleceram em solo inglês. No ano de 1938, Elias recebeu uma visita de seus pais em Londres – a última, pois retornaram para a Alemanha, após recusarem o convite de seu filho de fixarem-se na Inglaterra, e morreram como vítimas do nazismo.

Em sua permanência em solo inglês, mais especificamente em Londres, Elias recebeu apoio de um órgão que cuidava de refugiados judeus, fato que contribuiu positivamente para suas investigações, pois, nesse momento, o autor descobre a Biblioteca do Museu Britânico e ali inicia suas consultas em alguns livros sobre costumes e boas maneiras e, assim, concentrou-se durante três anos na escrita do seu clássico “O Processo Civilizador”, que fora nos anos de 1938 (o primeiro volume) e em 1939 (o segundo volume), editados na Suíça, ambos em alemão (ZABLUDOVSKY, 2007).

Apenas em 1954, Elias conseguiu um cargo universitário, mais especificamente na Universidade de Leicester, onde ministrava a disciplina Introdução à Sociologia. No ano de 1962 recebeu um convite – e aceitou – para lecionar na Universidade de Gana, onde ficou até 1964, ano em que sua obra passa a ser valorizada e ganha destaque em diversos países, especialmente na Alemanha e na Holanda. Em 1966 recebeu o prêmio Adorno e anos mais tarde é reconhecido pela Universidade de Bielefeld como doutor *honoris causa* (ZABLUDOVSKY, 2007). Em 1979 retornou para a Alemanha, onde atuou como professor universitário nessa mesma Universidade até a sua morte, em Amsterdã, em 1990 (SOBRINHO, 2009).

Alguns fatos, como, por exemplo, o tardio reconhecimento e sua vasta obra ter sido publicada em alemão e somente em 1950 traduzida para inglês, “[...] impossibilitaram a discussão de suas ideias no momento de sua produção [...]” (SOBRINHO, 2009, p. 22). Na perspectiva assumida neste trabalho vale considerar que, a partir dos anos 1990, a obra de Elias vem sendo discutida e estudada em território latino-americano (GEBARA, 2014).

Segundo Gebara (2014) a leitura de Elias só era possível no Brasil em alemão e em inglês a partir dos anos 1950 e, em espanhol e português de Portugal, somente a partir dos anos de 1980. O autor atribui a difusão da obra elisiana à *internet* e pontua que antes de 1990 os pesquisadores latino-americanos que se apropriavam das teses elisianas constituíam seus estudos de maneira solitária.

Na pesquisa que realizou na plataforma Lattes, datada em 2010, tendo como palavra-chave “Norbert Elias”, Gebara (2014) identificou 185 trabalhos de doutores e 352 estudantes de iniciação científica, técnicos docentes, mestrandos e doutorandos. O autor analisa a existência de dois grupos que auxiliaram a produção e a possibilidade de discussão das ideias de Elias no Brasil.

Na análise de Gebara (2014) a produção elisiana brasileira é oriunda de dois caminhos, o primeiro caminho, por aqueles que sabiam alemão, antes de 1950 composto por cinco pesquisadores, cujos doutorados ocorreram na década de 70 e que produziram cerca de 30% a 40% de seus trabalhos citando Norbert Elias. E o segundo caminho, composto por sete pesquisadores que doutoraram-se na Universidade de Paris nos anos 80 e

publicaram seus trabalhos. Para Gebara (2014), esses dois caminhos se encontram entre os anos de 1990 e o pensamento de Elias torna-se mais marcante na produção e na publicação de trabalhos que mencionam o autor.

Gebara (2014) evidencia que nos anos 90, 48 doutorados mencionam a obra de Elias e, 111 trabalhos nos anos 2000. No levantamento realizado observamos a presença do pensamento de Elias na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES a partir do ano de 2009.

Percebemos novos caminhos percorridos pelos pesquisadores brasileiros no encontro e na menção às obras de Norbert Elias, especialmente no final do século XX e no início do século XXI. Nesta pesquisa, ao assumirmos os pressupostos elisianos, concordamos com Zabludovsky (2007) quando afirma que a teoria da Sociologia Figuracional de Elias nos possibilita estudar os aspectos mais intrigados da vida social e, nesse aspecto, vemos como promissora a possibilidade de estudar os movimentos e tensões nos processos de formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

3.1.1 Aspectos elisianos que contribuem para o distanciamento e reorientação do pensamento sociológico clássico

Em Elias (2014) entendemos que, em decorrência das concepções sociológicas tradicionais, quando falamos de indivíduo, colocamos uma barreira invisível nos contextos nos quais esses estão inseridos e as figurações que os compõem. Os conceitos de família ou escola e configurações como a universidade, a indústria ou o Estado apontam para grupos de seres humanos interdependentes.

Assim, ao exercitarmos nosso pensamento na tentativa de analisar as redes de interdependências nas quais a estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior, optamos, apesar de não ser uma tarefa fácil, em distanciarmo-nos dessas concepções sociológicas tradicionais, pois “[...] A sociedade [...] é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo” (ELIAS, 2014, p.13). Entretanto, esquecem que ela, a sociedade, também é formada inteiramente por indivíduos, sejam eles ouvintes ou surdos.

Esse pensamento sociológico tradicional pode ser exemplificado, ao colocarmos uma pessoa sozinha no centro de um diagrama, rodeado por estruturas sociais (ou objetos), como, por exemplo, as estruturas definidas como: família, escola, indústria e Estado que o autor utiliza. Esta mesma aplicabilidade pode ser conferida – em um modelo inverso – para o modelo de sociedade na perspectiva do pensamento sociológico tradicional e/ou clássico.

Para o autor, este hábito de pensar e discursar direcionadamente para essas estruturas como algo para além de nós e de qualquer pessoa, são consequências do pensamento sociológico tradicional. “[...] Neste tipo de pensamento, parece evidente que o ‘eu’ ou ‘os indivíduos particulares’ estão de um lado, havendo do outro lado a estrutura social, o ‘meio ambiente’ que rodeia a mim e aos outros ‘eus’ (ELIAS, 2014, p. 16 – grifo do autor).

Esse pensamento metafísico é sustentando, segundo Elias (2014), “[...] pela transposição automática de modos de pensar e de falar, primeiramente desenvolvidos e testados na investigação de relações naturais em física e química” (ELIAS, 2014, p. 16). Para o autor, estes modelos passaram a ser utilizados para produzirem investigações das relações sociais entre os indivíduos. Assim, buscou-se interpretações sociais nas experiências resultantes dos processos investigativos das forças interpessoais, constituindo o que se pode denominar de pensamento científico interpretativo.

Dentre outros exemplos que Elias (2014) aponta como necessários para uma reorientação sociológica, adotaremos o conceito de indivíduo, pois, para o autor, esse conceito é um dos mais confusos tanto em sociologia quanto também no pensamento cotidiano. A causa pode estar relacionada à impressão e à associação do indivíduo a um adulto isolado e a um adulto que não foi criança. Dessa forma, Elias (2014) atribui o esforço em vão de sociólogos quando buscam descobrir: como um “indivíduo” pode ter relação com a “sociedade”, sendo ambos caracterizados como unidades (ou objetos) estáticas (os)?

Na perspectiva eliasiana, o conceito de indivíduo está associado a todas as fases e mutações as quais o ser humano está envolvido, por exemplo, “[...] nascem, têm de ser alimentados, protegidos durante longo tempo pelos pais ou por outros adultos, crescem

lentamente, passam a cuidar de si próprios nesta ou naquela posição social, podem casar e ter filhos e, finalmente morrem” (ELIAS, 2014, p.128-129), ou seja, é processual e em constante movimento, segundo Elias (2014) podemos afirmar que o indivíduo é o próprio processo.

Corriqueiramente atribuímos uma imagem tradicional para que aquilo que Elias (2014) aponta como o “indivíduo” estático e desenvolvido conceitualmente pelos sociólogos clássicos. Esta prática está associada ao fato de que fomos educados desde nossa nascer para que nos tornássemos adultos independentes, autoconfiantes, desse modo, para Elias (2014), confundimos os fatos com os ideais. Praticamos essa estranha dicotomia de indivíduo e sociedade, baseados no modo como nos autoconhecemos, que é característico desde as sociedades europeias a partir do Renascimento.

Assim, continuamos a exercitar nosso pensamento e convidamos Lopes (2007) para o diálogo. Na perspectiva dessa autora, propomos olhar o indivíduo surdo com outra significação que não da deficiência, e sim da diferença cultural. Nessa direção, apesar de existirem diferenças culturais, a estudante surda que está matriculada na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES, antes de qualquer significação, é um indivíduo e está inserida nas redes de interdependências humanas desde seu nascimento (ELIAS, 2014).

A variabilidade de significações para o indivíduo surdo dependerá da relação das seguintes palavras: cultura, comunicação e significado. Todas elas estão tão interligadas que mal sabemos onde termina uma e começa a outra (LOPES, 2007). De todo modo, entendemos que essas significações dependerão fundamentalmente das relações de interdependências as quais os indivíduos surdos e ouvintes estarão figurados (ELIAS, 2001; 2006; 2011; 2014).

Percebemos em Elias (2006), que essas significações se darão nas relações que os indivíduos adotarão tanto em comunidades grandes quanto pequenas. De certo modo, a disseminação do conhecimento passado de geração em geração, dar-se-á no momento da inserção do indivíduo ao mundo simbólico específico de uma figuração de seres humanos já existente (ELIAS, 2006).

Desse modo, entendemos em Elias (2006), que as funções estabelecidas e assumidas pelos indivíduos surdos ou ouvintes nessas relações é que ditarão os rumos, apropriações de conhecimento e significações para os símbolos e invenções que nos colocam à prova em toda nossa caminhada e convívio em sociedade.

Assim, buscaremos trilhar alguns caminhos com o suporte dos pressupostos eliasianos para poder lidar, pensar e compreender aspectos das tensões que emergem nas redes de interdependências constituídas por estudantes ouvintes e surdos em classes de nível superior.

Para tanto, abordaremos, a seguir, os aspectos da Sociologia Figuracional, especialmente os conceitos de figuração e interdependência, pois entendemos que esses conceitos nos auxiliam a caminhar para além das trilhas demarcadas pelo pensamento sociológico clássico e também pode nos fornecer indícios para superar a dicotomia indivíduo e sociedade. Consideramos, também, que esses conceitos são fundamentais para iniciarmos nossa caminhada nas questões relacionadas à cooperação entre estudantes ouvintes e surdos na formação de nível superior.

3.1.2 A superação da dicotomia indivíduo e sociedade

A perspectiva sociológica figuracional supõe a superação da dicotomia indivíduo e sociedade. Na perspectiva eliasiana, os seres humanos formam teias de interdependência ou configurações de muitos tipos.

[...] Cidades e aldeias, universidades e fábricas, estados e classes, famílias e grupos operacionais, todos eles consituem uma rede de indivíduos. Cada um de nós pertence a esses indivíduos – é isso que significam as expressões: “a *minha* aldeia”, “a *minha* universidade”, “a *minha* classe”, “o *meu* país” (ELIAS, 2014, p.16).

Para Elias (2014) a mudança do pensamento mágico e metafísico para o pensamento científico interpretativo ocorreu de modo processual. Essa alteração de perspectiva investigativa está associada ao desaparecimento dos modelos explicativos ingenuamente egocêntricos que detinham relação com outros modelos de discurso que eram correspondentes à dinâmica dos acontecimentos naturais.

Ao buscarmos compreender a processualidade humana e social, segundo Elias (2014), confrontamo-nos com uma tarefa emancipadora. Nesta perspectiva, as pessoas observam que estão sujeitas a tensões que são entrelaçadas. Dessa maneira, uma das tarefas fundamentais da sociologia seria orientar essas forças e significá-las para que se tornem mais compreensivas. Para o autor, não existe dificuldade em compreendermos as forças sociais como “[...] forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas, e sobre elas próprias” (ELIAS, 2014, p. 17). Entretanto, quando seguimos para o próximo passo, observamos que “[...] o mecanismo social do pensamento e da linguagem apenas coloca à nossa disposição [...] modelos de um tipo ingenuamente egocêntrico como o mágico-mítico, [...] modelos tirados das ciências naturais” (ELIAS, 2014, p. 17).

Segundo Elias (2014) esses modelos, ingenuamente egocêntricos, foram adotados nas investigações utilizadas para decifrar as forças compulsivas da sociedade. Na perspectiva eliasiana, muitos conceitos e interpretações de fatos naturais foram transferidos indevidamente para as investigações de fenômenos humanos e sociais. Destarte, fora impossibilitado o desenvolvimento de um modelo emancipador de pensar e falar mais adequado às especificidades das configurações humanas. Assim, são de responsabilidade da sociologia não somente a interpretação das forças compulsivas que agem sobre os seres humanos e suas figurações em sociedades empiricamente observáveis, mas, também, produzir outros conceitos que possam ser utilizados às especificidades e representações sociais do homem.

Para o autor, essa, sem dúvida não é uma tarefa fácil, pois “[...] a compreensão e afinidade em relação a novos modos de falar e de pensar nunca se desenvolveu sem entrar em conflito com modos mais velhos e mais comuns” (ELIAS, 2014, p. 21). Entretanto, no entendimento de Norbert Elias é necessário um novo arranjo de perspectiva e de pensamento que considere as pessoas interdependentes. Nessa direção é que adotamos os conceitos de figuração e interdependência como pressupostos teórico-metodológicos para analisar as interpenetrações em uma classe de Ensino Superior que conta com a matrícula de uma estudante surda.

3.2 CONCEITOS DE FIGURAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA COMO PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS⁵

Conforme observamos em Gatti (2007) a pesquisa apresenta alguns objetivos específicos, dentre os quais, podemos destacar a busca pelo conhecimento que desvende os processos e que seja capaz de explicar fatos segundo algum referencial. Para tanto, segundo a autora, e na esteira de Masschelein e Simons (2014), precisamos planejar uma estrutura de conhecimentos que nos dê aporte para entender profundamente as temáticas que objetivamos pesquisar. Além disso, essa estrutura deve nos possibilitar uma compreensão mais aproximada dos indivíduos e das relações humanas.

Para Gatti (2007) o conhecimento científico é sistematizado de acordo com os referenciais e temáticas que o pesquisador se propõe investigar num campo específico. Desse modo, o resultado da pesquisa descreve, possibilita a compreensão ou explica fatos e/ou acontecimentos.

Na pesquisa em educação, trabalhamos com situações que dizem respeito aos indivíduos, com eles e suas relações sociais, por exemplo,

[...] envolve desde problemas de desenvolvimento bioneurológico implicados nas nossas possibilidades de aprendizagem, de relação e, portanto, na base das questões de ensino, até questões de ordem social mais amplas, dado que a educação processa-se dentro de um sistema de relações sociais e, neste, ela mesma institucionaliza-se em sistemas escolares (GATTI, 2007, p. 13).

Entendemos que a pesquisa em educação abrange uma diversidade de questões, de diferentes contextos, que visam o desenvolvimento dos indivíduos e suas inter-relações. Nessa direção, entendemos que “[...] a produção de conhecimento válido depende daquilo sobre o qual está de acordo com a comunidade científica em um momento determinado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 58). Assim, observamos que, inicialmente no Brasil, as investigações em educação, focalizaram seus estudos em

⁵Este item subsidiou a elaboração do artigo “Conceitos de figuração e interdependência como pressupostos teórico-metodológicos na Educação Especial”, em co-autoria com o professor Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (PPGE/UFES) e com o mestrando Alexandre Bazzilatto (PPGE/UFES), aceito para apresentação em Comunicação Oral e publicação nos Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador – Universidade Federal da Grande Dourados e da I Jornada de Estudos Eliasianos da Universidade Federal da Paraíba.

temáticas que observavam as sistemáticas de ensino e avaliação e o desenvolvimento psicológico dos indivíduos (GATTI, 2007).

Segundo Gatti (2007), as atenções migraram para os fatores culturais e os processos de desenvolvimento da sociedade brasileira. Esse processo, de fato, ocorreu por conta da entrada dos processos políticos-democráticos e a saída do ciclo ditatorial. Durante a década de 1950, o Brasil viveu um período de acaloração social e cultural, consequentemente, nesse momento histórico, observamos que houve uma expansão nas oportunidades de escolarização nas primeiras séries do ensino fundamental.

Na década de 1960, durante o período militar brasileiro, observamos que o país foi redirecionado em suas perspectivas sociais e políticas. Um período no qual o privilégio voltou-se para os planos que previam custos, eficiências técnicas e tecnológicas, especialmente no ensino profissionalizante. Ou seja, “[...] começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc” (GATTI, 2007, p. 17).

A década de 70 foi marcada pela ampliação das temáticas voltadas para:

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2007, p. 18).

Além disso, percebemos, em Gatti (2007), que esse foi um período em que as pesquisas em educação apresentaram um aperfeiçoamento metodológico. Nesse momento, as pesquisas utilizavam tanto métodos quantitativos sofisticados de análise quanto qualitativos. Além disso, os estudos que utilizavam referenciais teóricos críticos também surgiram nesse período.

Para a autora, os contextos políticos e sociais brasileiros durante a década de 70 e início dos anos 80 – liberdade de manifestação, imposição à política voltada para a acumulação do capital para uma minoria, crescimento dos movimentos sociais, críticas

e lutas sociopolíticas e o processo para a volta da democracia – ditavam e caracterizavam as pesquisas em educação.

A diversificação das pesquisas (temáticas, abordagens teórico-metodológicas) durante a segunda metade dos anos 1980 e início dos anos 1990 se deu em decorrência da formação dos profissionais do Ensino Superior no exterior e a sua volta para as universidades brasileiras (GATTI, 2007).

Percebemos uma característica fundamental no estudo de Gatti (2007). As pesquisas em educação estiveram contextualizadas a partir das figurações e as redes de interdependências às quais os indivíduos estavam constituídos. Entendemos, portanto, que as pesquisas eram voltadas tanto sobre os indivíduos quanto para as temáticas que os envolvia.

Contudo, é importante considerar que para Elias (2014), nenhuma pessoa é estática, isso na concepção do autor é um mito. De acordo com o autor (p. 131),

[...] quando criança, cada um de nós foi tão dependente quanto possível dos outros – tivemos que aprender com eles a falar e mesmo a pensar. E tanto quanto podemos averiguar, é totalmente alheio às crianças o sentimento de estarem desligadas, de estarem presas “dentro” do seu próprio eu. Encontram-se repetidamente certas dificuldades sempre que queremos chegar a uma solução convincente para o problema das relações entre aquilo a que chamamos o indivíduo e aquilo a que chamamos a sociedade.

Na perspectiva eliasiana, nas pesquisas das ciências sociais e humanas, parte-se das pessoas no plural, começando pela multidão de pessoas, sendo, a partir delas um processo aberto e interdependente, pois “[...] logo que nasce, todo o indivíduo começa a jogar com os outros. Mesmo o mais frágil bebê tem os seus trunfos no choro e no riso” (ELIAS, 2014, p. 132).

Assim, podemos perceber a aplicabilidade do conceito de configuração fundamentado por Norbert Elias. Por meio desse conceito, entendemos que, no curso da vida, passamos a resistir às tensões oriundas de formações sociais que, em algumas ocasiões, visam fragmentar o conceito de humanidade. O conceito de configuração nos oferece condições para que pensemos pessoas tanto como indivíduos quanto como em

sociedades. Desse modo, podemos entender que esse conceito objetiva o afrouxamento do discurso e a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Entendemos, em Elias (2014), que o padrão mutável é criado pelo conjunto de indivíduos, pelas ações nas relações interdependentes, ou seja, observamos que dada configuração forma uma rede flexível e tensionada.

A interdependência entre os indivíduos e/ou jogadores é a condição para que formem uma configuração, sendo que esta rede pode ser caracterizada como de aliados quanto de adversários – neste caso, entendemos que sem a presença dos indivíduos, não seria possível estabelecermos uma configuração. Destarte, “[...] professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações” (ELIAS, 2014, p. 143).

Na concepção de Elias (2006), os seres humanos formam figurações uns com os outros em decorrência do modo de vida, da transmissão do conhecimento passado de geração em geração, dentre outros aspectos. A partir do autor, pode-se enfatizar que “[...] as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo de pessoas” (2006, p. 26), os indivíduos reúnem-se sempre em figurações diferentes e específicas.

Para Elias (2014), só é possível compreender as maneiras, os comportamentos, as ações individuais e, mesmo, a direção das configurações que os indivíduos constituem, considerando o fluxo das interdependências, pois, segundo Elias (1993), os indivíduos possuem objetivos, ações, condutas isoladas que, frequentemente se entrelaçam (de forma amistosa ou não). Esse emaranhado de fios individuais que se cruzam pode mudar os planos e dar “[...] origem a numerosas coisas que ninguém realmente pretendeu” (ELIAS, 1993, p. 194).

Elias (2001, 2014) ressalta que os apoios metodológicos estatísticos que visam a investigação de processos configuracionais devem ser desenvolvidos para este fim. Percebemos que uma das questões centrais é saber como os indivíduos estão interligados e/ou interrelacionados entre si, então, em Elias (2001), só encontraremos pistas se determinarmos as redes de interdependências.

Percebemos, pelos enfoques de Elias (2001, 2014), que as proposições provenientes das ciências naturais não são apropriadas para as investigações sociológicas. Segundo o autor, a investigação por meio das figurações de indivíduos e das redes de interdependências nos proporcionam um caminho mais realista. Em Elias (2001), percebemos que os homens não se apresentam

[...] como seres totalmente fechados em si mesmos, mas sim interdependentes, constituindo diversas figurações em sua convivência. [...] Além disso, [...] é possível determinar o surgimento e o desenvolvimento de figurações específicas – no caso os de uma corte real e de uma sociedade de corte – com alto grau de precisão, embora não de maneira exaustiva. Podemos estabelecer que condições tornam os homens interdependentes numa dada situação, e como essas interdependências se modificam sob o efeito das alterações, tanto endógenas como exógenas, da figuração em seu conjunto (ELIAS, 2001, p. 214).

Para Elias (2001), conseguiremos compreender o desenvolvimento das figurações e o entrelaçamento das redes de interdependências quando pesquisamos as maneiras pelas quais os seres humanos se ligam e tornam-se dependentes uns dos outros e quando identificarmos os motivos que proporcionaram determinadas redes de interdependências assumirem determinadas conformações específicas.

Neste contexto, sob a perspectiva figuracional elaborada por Norbert Elias, desenvolvemos nosso estudo, pois, entendemos que somente compreenderemos os aspectos e os processos mais entrelaçados das relações humanas a partir do fluxo histórico e análise das figurações e das relações de interdependência.

Entendemos, dialogando com Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014) e Gatti (2007), que o conhecimento e as reflexões que emergem nas academias não tornam-se públicas de imediato, entretanto, em decorrência da existência de uma temporalidade histórica, essas produções se disseminam nas redes de interdependências e os aspectos peculiares desses trabalhos passam a ser apropriados pelos indivíduos.

Os aspectos que giram em torno das pesquisas educacionais, que segundo Masschelein e Simons (2014), são exercícios que nos fazem pensar e nos colocam à prova, nos possibilitam a exercitar o nosso presente, possuem marcas baseadas numa temporalidade histórica, ou seja, foram formuladas com conhecimentos e especificidades desse tempo. Entretanto, apesar de trazerem consigo essas

características, os estudos possuem “[...] aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social” (GATTI, 2007, p. 37).

Subsidiados pelos conceitos/noções eliasianos, e por meio da observação participante, no percurso de nossa investigação, durante o Estágio em Docência I, realizado no período de 2014/02, conhecemos as redes de interdependências nas quais a estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior.

Por meio da perspectiva eliasiana, buscamos, também, a compreensão dos elementos que contribuem para a mobilização das atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes em classes do Ensino Superior que contam com a matrícula de uma estudante surda no processo de formação.

Nesse processo, percebemos que os modos de se relacionarem daqueles alunos que configuravam suas atitudes em prol da cooperação, gerenciavam o próprio comportamento e o dos outros a fim de potencializar a aprendizagem da turma.

Na conjuntura do início do século XXI, percebemos que a partir da legitimação da Libras, e, conseqüentemente, da acentuada participação dos indivíduos surdos nas redes de interdependências, principalmente, nas instituições de Ensino Superior, novas tensões emergem e criam outros modos de se relacionarem e conduzirem os comportamentos de todos.

Destarte, assumindo os conceitos de figuração e de interdependência, elaborados por Norbert Elias, empenhamo-nos num processo auto-reflexivo que, articulando passado, presente e futuro, temos buscado participar da história que construímos com “os outros”. Afinal, “[...] não pode haver um ‘eu’ sem que haja um ‘tu’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vós’, ‘eles’ [...]” (ELIAS, 2014, p. 135 – grifo do autor).

3.3 DIÁLOGOS COM PRESSUPOSTOS DO ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO: OUTRO PONTO SUSTENTADOR DE NOSSO ESTUDO

Com o objetivo de analisar as redes de interdependências nas quais a estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior, tomamos a turma de Pedagogia 2014/2 como lugar empírico para realizarmos nossa pesquisa.

Ao Assumirmos a perspectiva Figuracional elaborada por Norbert Elias como o eixo balizador de nossa investigação, observamos que se nossas ponderações fossem feitas apenas a partir das contribuições estatísticas, elas teriam valor limitado, pois elas auxiliaram na caracterização das situações socioeconômicas e na identificação da trajetória de escolarização dos estudantes da classe, mas o fluxo das inter-relações entre os estudantes ouvintes e a estudante surda não poderia ser compreendido mais adequadamente.

Nessa direção, adotamos em nosso estudo uma perspectiva teórico-metodológica que admitisse tanto a possibilidade de trabalharmos em nossas análises sobre o processo cooperativo entre estudantes ouvintes e uma estudante surda em uma classe de Ensino Superior quanto fornecesse subsídios estatísticos para analisarmos as redes de interdependências que, processualmente, passaram a compor as classes de nível superior.

Destarte, somado aos pressupostos eliasianos, a abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico configurou-se em outro ponto sustentador de nossa pesquisa. Assim, apresentaremos, a seguir, os elementos que delinearam essa abordagem teórico-metodológica, para, enfim, apresentarmos o percurso da pesquisa.

Sarmiento (2003) evidencia que as pesquisas qualitativas buscam a descrição, a avaliação em profundidade e global de uma realidade social. Para o autor, o estudo de caso do tipo etnográfico comporta essas características e acrescenta outro fator: a realidade sociocultural da investigação.

Gil (2010) e Sarmiento (2003) ressaltam que a pesquisa do tipo etnográfico busca como resultado uma descrição ampla do grupo investigado. Observamos, em Gil (2010), que

as descrições trazem aspectos sócio históricos, políticos, econômicos e outros dos indivíduos e dos grupos investigados. Para tanto, o autor indica que esse tipo de estudo de campo deve ser realizado em períodos mais longos do que outros tipos de pesquisa. Além disso, na etnografia é possível perceber que as atividades são integradas e menos sequenciais.

Para além do tempo de permanência do investigador no campo de estudo para recolher dados e informações por meio da observação participante e da entrevista, existem outras caracterizações de um estudo de caso do tipo etnográfico. Para Sarmento (2003, p.152), são elementos metodológicos, o interesse pelos

[...] traços e pormenores que fazem o quotidiano, [...] para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real; [...] aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele “recrie de forma vívida os fenômenos estudados.

Assim, Sarmento (2003) afirma que um estudo de caso do tipo etnográfico visa investir os esforços na interpretação dos símbolos, crenças, valores, comportamentos e condutas culturais, nos dinamismos que ocorrem nos contextos sociais. Com os aportes da Sociologia Figuracional e dos pressupostos teórico-metodológicos do estudo de caso do tipo etnográfico analisamos as redes de interdependências na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES.

Nosso estudo foi desenvolvido na turma de Pedagogia 2014/2 da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada na capital, Vitória, do Estado do Espírito Santo. Em termos geográficos, o Estado possui 78 municípios e uma área territorial de 46.095,583km², sendo ele uma das 27 unidades federativas do Brasil. Além disso, o Espírito Santo faz parte da região Sudeste e tem fronteiras com os Estados da Bahia ao norte, com Minas Gerais a oeste e noroeste e com o Estado do Rio de Janeiro ao sul.

De acordo com o censo demográfico de 2010 o Estado do Espírito Santo possuía naquele ano 3.512.672 habitantes, número que representa 1,8% da população do Brasil. O Estado possuía uma renda per capita de R\$ 20.231 no mesmo ano e tinha o IDH de 0,740, considerado como elevado pela Organização das Nações Unidas. Dos aspectos

que interferem no cálculo⁶ do IDH o da educação foi o que mais evoluiu, saindo de 0,304 em 1991, passando para 0,491 em 2000 e chegando em 2010 a 0,653. Já o coeficiente de Gini para o Estado do Espírito Santo, que afere aspectos da desigualdade social, era de 0,50, à época.

A capital, Vitória, cidade onde está localizada a Ufes, em 2010 tinha um IDH de 0,845, considerado como muito elevado, sendo ela a quarta cidade do Brasil com o maior indicador naquele ano. Vitória é uma ilha com 105km² e ligada ao continente pelas pontes: Florentino Avidos, do Príncipe (Segunda Ponte), Deputado Darci Castello de Mendonça (Terceira Ponte), da Passagem e de Camburi. O município destaca-se pelo centro comercial, cultural e por concentrar os portos, especialmente o de Tubarão. Além disso, juntamente com os municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha formam a Região Metropolitana da Grande Vitória, que possui pouco mais de 1,6 milhões de habitantes.

Nesse contexto, está concentrada a Ufes, sendo a primeira universidade do Estado, fundada em 5 de maio de 1954, naquele momento ainda como universidade estadual. Em 1961 ocorreu a federalização da instituição por meio de um ato administrativo assinado pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek. Atualmente a Ufes possui quatro campi universitários: dois em Vitória, nos bairros de Goiabeiras e Maruípe; um em São Mateus, cidade ao norte; e outro em Alegre, cidade localizada ao sul do Estado do Espírito Santo. Além disso, a UFES possui vinculação com o Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM), conhecido como Hospital das Clínicas, sendo este, um dos mais completos centros hospitalares do Estado. Vale ressaltar que até o fim dessa pesquisa, a Ufes era a única universidade pública do Espírito Santo.

Nosso campo de pesquisa se deu no campi de Goiabeiras – Vitória, em uma turma de Pedagogia constituída por 42 alunos que iniciaram sua formação no período 2014/2. A turma, composta quase em sua totalidade por mulheres, contava com a matrícula de um aluno do sexo masculino. Essa turma participou de nossa investigação, que aconteceu no período de Agosto de 2014 a Julho de 2015.

⁶O cálculo do IDH se dá por uma média aritmética de três aspectos: educação, longevidade e renda.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DOS DADOS

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos diferentes instrumentos e procedimentos para recolha de dados. Assim, associado às perspectivas figuracional e de estudo de caso do tipo etnográfico, utilizamo-nos da observação participante, análise documental, questionário fechado (APENDICE B) e entrevistas estruturadas (APENDICE C).

As observações ocorreram no período de agosto de 2014 à julho de 2015. Registramos os dados dessas observações em diário de campo. Neste instrumento, registramos os dados que nos permitiram compreender as relações entre a estudante surda no contexto da formação em nível superior em uma sala de aula com estudantes ouvintes; os planejamentos realizados por um professor juntamente com intérpretes e estudantes ouvintes; os trabalhos individuais e em grupo; as ações dos professores e dos intérpretes que colaboravam para a modelação da política cooperativa da turma. Nessa direção, a análise desses registros foi desenvolvida com os seguintes objetivos: a) conhecer as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e a estudante surda; e, b) identificar os elementos que mobilizavam as atitudes de cooperação entre esses estudantes.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, enquanto registrávamos nossas observações, passamos a notar que as tensões que emergiam no contexto da formação da estudante surda no Ensino Superior, de algum modo, se relacionavam com as questões que envolvem as políticas de inclusão no Ensino Superior, as subjetividades e a inclusão e as práticas pedagógicas que encontramos nos estudos de Patrício (2011), Daroque (2011), Schubert (2012), Lima (2012), Breda (2013), Costa (2011), Nantes (2012). Dessa maneira, nos instigamos em investigar de que maneira essas tensões emergiram nas figurações mais amplas do Ensino Superior.

Assim, no processo de pesquisa também estudamos a bibliografia que versa sobre a história da universidade, o papel das Instituições de Ensino Superior - IES e os compromissos nacionais e internacionais que passaram a ditar as diretrizes desse nível de ensino. Complementarmente, buscamos nos dados estatísticos disponíveis nos sites do Inep e IBGE o número de IES e de matrícula de estudantes que acessaram o Ensino Superior, a partir da década de 1980.

A partir das questões elucidadas pelo estudo desses dados e da bibliografia, em maio de 2015, aplicamos um questionário fechado com o objetivo de caracterizar as situações socioeconômicas e a trajetória de escolarização dos estudantes da classe que contava com a matrícula da estudante surda. Para além de conhecermos a trajetória desses estudantes e as redes de interdependências que eles constituíam, a análise desses dados nos auxiliou no aprofundamento e/ou na complementação dos nossos registros no diário de campo. Por meio desse instrumento, buscamos perceber: a escolarização dos pais desses estudantes; se esses estudantes possuíam uma renda e se essa complementava a renda familiar; como foi o ingresso à Universidade; indícios de leituras e preparação para as aulas e; o que e como faziam para estudar e compreender os conteúdos das disciplinas.

No mesmo mês, tabulamos os dados e, então, elaboramos um roteiro de entrevistas contendo questões que envolviam a cooperação entre os estudantes. No mês de julho de 2015, realizamos duas entrevistas. A primeira entrevista foi realizada na cantina e envolveu quatro estudantes ouvintes. Essa entrevista foi gravada e contou com a autorização das participantes (APENDICE A). Essa primeira entrevista foi marcada por meio do contato com uma das estudantes envolvidas, via mensagem no aplicativo *whatsapp*. Cabe ressaltar aqui que, a data, o local e os horários foram propostos pelas próprias estudantes, pois duas delas iriam fazer uma avaliação às 10hs.

A segunda entrevista envolveu a estudante surda que nos autorizou gravar com uma câmera todas as questões e respostas. Essa entrevista aconteceu em uma sala de estudos do prédio do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE.

Por meio dessas entrevistas (APENDICE C), objetivamos: a) conhecer as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e a estudante surda e; b) identificar os elementos que mobilizavam as atitudes de cooperação entre esses estudantes.

4 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NOS SÉCULOS XX E XXI⁷

Neste capítulo, sistematizamos reflexões sobre a sociodinâmica do ensino superior brasileiro, focalizando aspectos das tensões relativas à ampliação do acesso e à garantia de permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Desenvolvemos nossas reflexões partindo da compreensão de que, entre outras questões, o processo formativo da estudante surda focalizada nesta investigação, tem ocorrido em meio aos dilemas e desafios sociais mais amplos vividos historicamente na Educação Superior brasileira e está balizado pelas inter-relações estabelecidas com os colegas ouvintes que, junto com ela, buscam formação nesse nível de ensino.

Para sistematizar os dados contidos neste capítulo utilizamos, no primeiro momento, a análise documental para nos aproximarmos dos acordos internacionais estabelecidos para o ensino superior e observarmos os efeitos desses documentos para o caso brasileiro. No segundo momento, aplicamos um questionário fechado, objetivando sistematizar dados relativos à realidade socioeconômica e à trajetória escolar dos estudantes envolvidos em nossa pesquisa.

Assim, na primeira parte deste capítulo, sistematizamos dados que nos ajudam a compreender o processo de constituição das universidades brasileiras. Mais especificamente, abordamos os acordos internacionais relativos à dinâmica de oferta e de funcionamento de Instituições de Ensino Superior – IES. Também focalizamos dados referentes ao acesso ao Ensino Superior e às universidades brasileiras no período de 1980-2013, disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas – INEP. Finalmente, em um item específico, destacamos alguns desdobramentos e implicações dos acordos internacionais no Ensino Superior brasileiro a partir dos anos 2000.

⁷ Este capítulo subsidiou a elaboração do artigo “Políticas de acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro: dilemas e perspectivas”, em co-autoria com o professor Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (PPGE/UFES) e com a mestranda Tamille Correia de Miranda Milanezi (PPGE/UFES), aceito para publicação na edição de 2015/2 da Revista Educação e Fronteiras On-line.

Os dados sistematizados nessa primeira parte do capítulo nos permitem observar um evidente crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, durante a segunda metade do século XX. Observamos que, no caso brasileiro, durante o século XX, o acesso à Universidade foi marcadamente elitista e capitaneado pela iniciativa privada que contou com auxílio do governo federal, que convalidava as ações dessas instituições por meio dos dispositivos legais ou por incentivos fiscais. Somente na primeira década do século XXI, os brasileiros puderam contar com uma expansão de matrículas mais significativa, quando indivíduos pertencentes às camadas populares puderam acessar a Educação Superior.

Na segunda parte do capítulo, sistematizamos os dados relativos à realidade socioeconômica e à trajetória escolar de estudantes que constituíam a turma de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, que contava com a matrícula de uma estudante surda. Os dados, oriundos do questionário fechado aplicado nessa turma, revelam que os estudantes da classe popular, ou menos favorecida, bem como os estudantes surdos, que anteriormente não acessavam a universidade brasileira, tornam-se presença nesse espaço, ocasionando um redimensionamento das relações estabelecidas no processo formativo de surdos e ouvintes na Educação Superior.

4.1 DIRETRIZES INTERNACIONAIS: COMPROMISSO DOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS PARA O ENSINO SUPERIOR

Em decorrência do intenso debate sobre o papel do ensino superior, no final da década de 1990, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, a Conferência Mundial de Educação Superior – CMES 1998 (SPELLER, 2010).

Segundo Speller (2010), a redação final da CMES 1998 focalizava as políticas prioritárias para a educação e, em especial, para a educação superior. Nesse documento, havia a previsão de um acompanhamento técnico objetivando avaliar e assessorar o funcionamento das Instituições de Ensino Superior conforme as recomendações da CMES 98. Além disso, o texto final estabelecia o agendamento de uma nova conferência que seria realizada em 2008.

Entretanto, esse acompanhamento não ocorreu na íntegra por razões financeiras, pois, naquela época, países capitaneados pelos Estados Unidos e a Inglaterra, responsáveis por um quarto das finanças da Unesco, boicotaram as ações desse organismo internacional.

Apesar do boicote desses países, os países integrantes da América Latina e do Caribe constituíram um documento⁸ que seria apresentado e debatido na Conferência Regional de Educação Superior de 2008 e, então, apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco (98+10) de 2009.

Ao observar os dados expressos no documento elaborado por esses países integrantes da América Latina e do Caribe, entendemos que, apesar do crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, esse nível de ensino evidencia fortes indícios de contenção de seu financiamento público. Também se observa o incentivo ao desenvolvimento, à multiplicação e à diversificação das IES, em especial as privadas. O documento destaca, ainda, a continuidade das desigualdades educativas nessa região tornando complexo o processo de democratização de acesso e difusão do conhecimento.

Finalmente, o documento evidencia que, em geral, as formações ofertadas nas IES na América Latina e no Caribe têm focalizado o conhecimento técnico e especialista, em currículos enxutos que objetivam atender as demandas de estudantes que visam a uma certificação que lhes propicie algum *status* na disputa acirrada do mercado de trabalho (UNESCO, 2009).

Segundo Speller (2010), ao realizarem a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe, em 2008, os países integrantes da América Latina e do Caribe se mobilizaram e romperam com a resistência de países e integrantes da Unesco que alegavam não ter financiamento, recursos e outras condições para prepararem a CMES 1998+10.

O prestígio alcançado pelos países latino-americanos na elaboração desse evento regional foi crucial para obterem a concordância e o compromisso dos dirigentes da

⁸ Refere-se à obra com o título *La educación en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*.

Unesco em organizarem a CMES, não mais em 2008, mas em 2009, conforme reivindicado por esses países.

É importante observar que o direcionamento do Ensino Superior brasileiro passou a ter consequências conceituais a partir da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), realizada pela Unesco em Paris, no ano de 2009. De acordo com Speller (2010), entre os inúmeros desafios para o Ensino Superior brasileiro, a partir da CMES 2009 (UNESCO, 2009), talvez, o principal seja a superação da elitização da educação brasileira.

4.2 A SOCIODINÂMICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XX

Diante do estudo que nos propusemos desenvolver, vale retomar, ainda que brevemente, alguns aspectos do processo histórico de constituição e de legitimação da educação superior em território brasileiro.

De acordo com Romano (2006), a ideia de universidade no Brasil teve sua gênese no século XIX. Naquela época, figurações compostas pela Igreja Católica e por lideranças liberais idealizavam uma instituição na qual fosse possível a disseminação do pensamento das Revoluções Francesa e Industrial; além disso, uma instituição desse porte asseguraria as formas de autoridade e controle.

Não raro, os indivíduos e grupos que compunham distintas redes de interdependências buscavam assegurar seus interesses. Se, de um lado, a Igreja Católica estava interessada em aumentar o número de intelectuais religiosos para cumprir seu ambicioso projeto, de outro lado, existiam indivíduos, na política do Império, com influência de D. Pedro II, que eram agnósticos. Dessa maneira, esse grupo defendia uma universidade totalmente adversa: uma universidade laica, com o fortalecimento dos setores jurídicos e humanos (ROMANO, 2006). Existia ainda um terceiro grupo: os positivistas. Diferentemente dos outros dois grupos, este defendia o Ensino Básico para a população, especialmente o ensino tecnológico.

Assim, foi necessária uma negociação no que tange aos ideais e objetivos de cada grupo para que a universidade fosse constituída, pois se a universidade estivesse sob o controle, por exemplo, da Igreja, esta impossibilitaria a entrada da cientificidade e a tecnização; por outro lado, se estivesse pautada no pensamento liberal, a universidade seria constituída pelo pensamento transcendental oriundo da Revolução Francesa (ROMANO, 2006).

Percebemos, portanto, que o processo de criação da universidade brasileira emergiu a partir das ações de, pelo menos, três forças, ou grupos, que defendiam ideais muito distintos (ROMANO, 2006) e interdependentes. Os modelos de jogos elaborados por Norbert Elias (2014) nos auxiliam a identificar as tensões vividas nesse processo.

Para esse autor, indivíduos ou grupos, mesmo em condição de adversários, exercem relações recíprocas funcionais. Então, os laços de interdependências tornam os atos de hostilidade não menos relacionais ou funcionais que os atos de cordialidade, hospitalidade e cumplicidade, que aconteceriam se estivessem na condição de parceiros. Assim, a relação recíproca que esses três grupos exerceram no processo de constituição da universidade brasileira esteve baseada numa coerção mútua. Desse modo, os atos de qualquer um dos jogadores poderia trazer implicações para os demais jogadores e também, em certa medida, e oportunamente, para toda a figuração do jogo.

No fluxo dessas tensões, somente em 1920 foi constituída a primeira universidade no Brasil. A Escola Politécnica, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro reunidas formaram essa instituição. O papel dessa universidade, como de outras que emergiram no Brasil na primeira metade do século XX, era de “[...] compatibilizar as garantias individuais e as necessidades coletivas, na sociedade e no Estado” (ROMANO, 2006, p. 24).

Mais tarde, fruto do golpe de Estado de 1964, o espaço universitário passou a ser ocupado por indivíduos da pequena elite brasileira e caracterizava-se pela excelência. Segundo Romano (2006), por esse período, o papel da universidade era de atender as demandas dimensionadas por uma minoria da sociedade e das Forças Armadas.

Com a instauração do regime militar, os setores católicos, democráticos e progressistas foram cassados e expulsos das universidades; “[...] professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou progredir na carreira” (CUNHA, 2007) por não compactuarem com os ideais da ditadura e da segurança nacional.

Nesse delineamento, podemos ressaltar que as instituições universitárias cumpriram diferentes papéis durante o período militar. Por exemplo, o governo brasileiro, com o intuito de angariar recursos financeiros e garantir centralidade nos encaminhamentos políticos, administrativos e institucionais, criou novas universidades nos diferentes estados da federação.

De toda forma, em linhas gerais, na segunda metade do século XX, o papel das universidades brasileira era o de formar indivíduos que potencializassem os preceitos da ditadura, fundamentados na ideologia da segurança nacional. No estudo de Romano (2006), evidencia-se que, por todo esse período, o acesso à universidade estava restrito à elite da sociedade brasileira.

Durante essas décadas, em consequência da política implantada, ocorreu a “destruição” do Ensino Fundamental público, constituindo-se uma disparidade que impediu o acesso dos filhos dos que pertenciam às classes pobres às universidades públicas. O espaço educacional – do ensino básico à universidade – era privilégio apenas dos filhos das elites e de uma parcela mínima de indivíduos da classe média que ascendiam socialmente.

Ocorre que as universidades foram, de certa maneira, protagonistas no movimento de redemocratização do Brasil, com o declínio da ditadura, na década de 1980. Tanto o movimento estudantil, quanto professores e funcionários recuperaram seus prestígios nas relações que se estabeleciam no espaço universitário brasileiro. Os indivíduos, nesses espaços, passaram a desenvolver críticas, especialmente na direção das políticas governamentais que ditavam a pesquisa nuclear e a educação básica (CUNHA, 2007).

Diferentemente do que ocorria na época da ditadura, observamos que, a partir da década de 1980, a vida dos indivíduos em sociedade passou a ser regida por normatizações

legais que já não estavam submetidas explicitamente à vontade de um grupo específico de indivíduos que tinham centralidade nos encaminhamentos políticos e administrativos da nação. Desse modo, passamos a vivenciar processos sociais mais articulados aos princípios de um Estado democrático (ROMANO, 2006).

Assim, se a universidade é uma das instituições que pertencem ao Estado democrático de direito, ela deve ter como propósito resguardar, obedecer e fazer valer as normas de relações estabelecidas na Constituição, a qual, em seu Preâmbulo, declara ser o Estado democrático destinado a

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a partir da redemocratização, diferentemente do que ocorria na década de 1920, quando grupos religiosos, liberais e positivistas buscavam chances de poder, a universidade, sendo uma das instituições do Estado democrático de direitos, passa a legitimar o direito do pensamento e da “escolha” individual no que tange à ordem política, ideológica e/ou à crença religiosa.

Entendemos que o espaço da universidade democrática deva ser pensado e realizado para diversos indivíduos que devem acessar e compor esse cenário.

Observamos, no estudo de Cunha (2007), que, no final do século passado, o país conviveu com uma *facilitação* na constituição do espaço universitário, que visou, também, à democratização no que tange ao acesso ao Ensino Superior.

De acordo com Mancebo (2010), em decorrência dos compromissos internacionais e com base nos artigos 43 a 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Brasil definiu por meio do Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001 a organização das IES. Nesse documento, foram apresentadas as diretrizes para a abertura e funcionamento de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, bem como as normas para o funcionamento de cursos sequenciais, atendendo, assim, os objetivos da educação terciária que visam à redução da pobreza mediante crescimento econômico

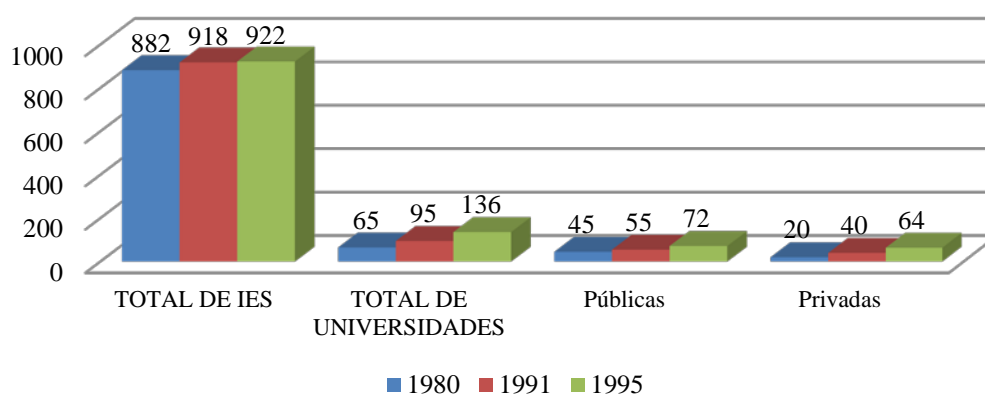
e à oferta de oportunidades de emprego aos estudantes com poucos recursos (BANCO MUNDIAL, 2003).

Dessa maneira, as IES, bem como as universidades, passaram a ter o papel, também, de destinar “[...] cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho” (MANCEBO, 2010, p. 42).

Se, anteriormente, diversas exigências dificultavam a criação de IES, com esse dispositivo, especialmente com a diminuição de exigências, por exemplo, quanto à qualificação dos professores e, também, quanto às especificações sobre as bibliotecas, surgem diversas IES no país, principalmente do setor privado.

De fato, como podemos observar no gráfico 01, as alterações nas legislações impulsionaram a abertura de IES, especialmente privadas, apesar da padronização do controle pelo poder público estatal sobre o funcionamento dessas instituições.

Gráfico 01 - Quantidade de Universidades no Brasil no período de 1980-1995



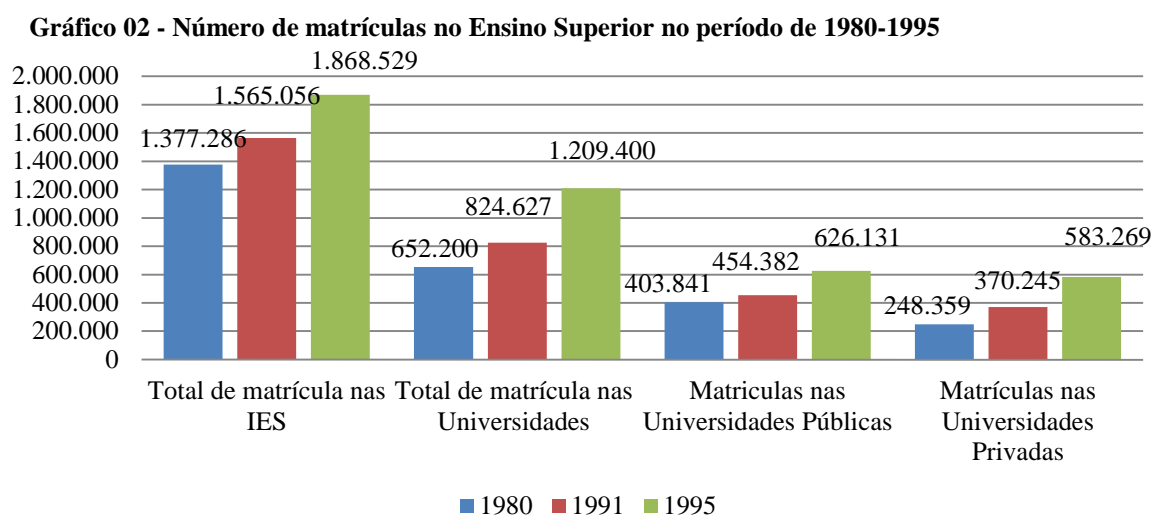
Fonte: INEP (1998b).

Nos anos de 1990, a realidade para os 146,8 milhões de brasileiros era de um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH em torno de 0,6, de uma renda *per capita* de US\$ 2.677; entretanto, para cada dólar existente na classe popular, havia outros sessenta e um na elite brasileira (PNUD, 2013).

Em decorrência da instabilidade econômica vivida na década de 1980, o Brasil vivenciou, na década de 1990, um forte período de privatização dos serviços públicos,

inclusive da Educação Superior. O espaço universitário passou a ser caracterizado como um negócio, administrado como empresa, competindo com outras com a finalidade de atrair e diversificar os clientes (alunos, fundações, pesquisas, e outros) (BELLETATI, 2011).

Nesse período, as universidades públicas eram instituídas em locais de difícil acesso e/ou afastados dos centros urbanos. Em movimento contrário, e com incentivo do governo brasileiro, as Instituições de Ensino Superior privadas aproveitavam os espaços e terrenos urbanos. Desse modo, aliado a outros fatores, durante o período de 1980-1995, em decorrência do acesso logisticamente facilitado às universidades privadas, a procura por esses espaços cresceu, aproximadamente, o triplo em relação às públicas. Com base nos dados do INEP (1998b), ilustrados no gráfico 02, percebemos que o acesso às universidades públicas aumentou em 55%; em contrapartida, o acesso às privadas foi de 134% no mesmo período de 15 anos.



Fonte: INEP (1998b).

Observamos, pelos dados do INEP (1998b), que apenas 1,565 milhões dos brasileiros, ou seja, 1,06% da população brasileira, era propiciado o acesso a alguma IES no início da década de 1990. Essa elitização torna-se mais evidente quando analisamos apenas os números das universidades públicas: apenas 454 mil brasileiros, ou seja, 0,0005% da população brasileira, acessaram o Ensino Superior público estatal.

Nos anos de 1994-1998, a população brasileira saltou para aproximadamente 157 milhões de brasileiros. Nesse período, em decorrência do plano econômico traçado à época, chamado de Plano Real, o IDH aumentou para 0,634, e a renda *per capita* passou a ser de U\$ 5.108. Entretanto, a distribuição dessa renda ainda era considerada alta, muito embora houvesse melhorado em relação ao início da década. Durante esses anos, para cada indivíduo da classe popular com apenas 1 dólar, existia um indivíduo da elite brasileira com 60 dólares (IBGE, 1992-2007; PNUD, 2013). Nesse período, segundo os dados do INEP (1998b), aproximadamente 2 milhões de brasileiros acessaram alguma das 922 instituições de Ensino Superior; dessas, 136 eram universidades, 72 das quais eram públicas e 64 privadas.

De acordo com Schwartzman (1999), a renda mensal dos estudantes que acessavam a universidade pública durante a década de 1990 era de quase três mil reais ou aproximadamente U\$3.000, ou seja, eram indivíduos socialmente considerados das classes mais favorecidas economicamente. Podemos afirmar isso com base na renda familiar da camada popular à época: em torno de oitocentos reais ou aproximadamente U\$ 800.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as universidades brasileiras se caracterizaram pelas suas produções acadêmicas e pela autonomia em especializar-se nas diferentes áreas do conhecimento (CUNHA, 2007).

O aumento do número de universidades, bem como do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro ocorriam, concomitantemente, com as ações sociais e políticas que aconteciam nas relações nacionais e internacionais.

A partir de 1997, por meio do Decreto nº 2.306 de 19 de agosto, o Congresso Nacional, regulamentou que o financiamento e incentivos públicos que, por seis décadas, eram direcionados à iniciativa privada, deveriam ser reduzidos. Nesse contexto, passou a ser papel das universidades a adaptação curricular e o estabelecimento do tempo de duração dos cursos, que deveriam se adequar à realidade das comunidades que eram atendidas pelas universidades. O objetivo dessas instituições, no fim do século XX, era de ofertar formações generalistas que oferecessem aos estudantes certos posicionamentos, conhecimentos, competências e habilidades diante das constantes

mudanças que ocorriam nas relações sociais e trabalhistas. O que não deixou de gerar tensões em âmbito institucional.

Ocorre que essas tensões eram potencializadas por uma situação muito específica que estava sendo vivida na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio: “[...] o grande crescimento do número de alunos no ensino médio, da ordem de 52% no período 1991-96” (CUNHA, 2007, p.199).

De fato, com o aumento do número de alunos que concluíam o Ensino Médio, ocorreu, no país, uma pressão por mais vagas nas instituições de Ensino Superior. De acordo com os dados do INEP (1998a), aproximadamente 1,5 milhão de jovens concluíram o Ensino Médio em 1998, número próximo aos pouco mais de 2 milhões de estudantes de todo o Ensino Superior brasileiro naquele ano.

Ao analisarmos apenas os números que apresentamos, perceberemos um ensaio para a democratização do Ensino Superior ainda na década de 1990. Contudo, conforme destacamos inicialmente, foi no ano de 1998 que a Unesco realizou a CMES, e, naquela oportunidade, o papel da universidade pública e das IES privadas foi debatido e algumas recomendações foram traçadas, a fim de serem executadas nos países e debatidas, posteriormente, na CMES que ocorreu em 2009. Dessa maneira, no próximo subcapítulo nos ocupamos dos efeitos produzidos no Ensino Superior brasileiro, a partir da CMES 1998.

4.3 OS DESDOBRAMENTOS DOS ACORDOS INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS 2000

As ações propostas pelo governo brasileiro para o Ensino Superior no início dos anos 2000 estavam no bojo do desenvolvimento no contexto internacional, especialmente os enfoques levados a efeito na CMES 1998.

De fato, não alheio ao desenvolvimento internacional, o Brasil atravessou, nos períodos de 1994-2002, uma combinação de elementos que ditavam uma “modernização” na

economia e uma abertura externa, que, conseqüentemente são justificadas nas atuais retrações econômicas do país (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Conforme podemos observar na tabela 01, apesar de ocorrerem algumas restrições no desenvolvimento humano, com o crescimento demográfico, o país alcançou certa estabilidade na economia e essa situação propiciou o planejamento de uma nova fase econômica no país.

Tabela 01 - Indicadores demográficos, financeiros e de desenvolvimento (2000-2013)

Indicadores	2000	2010	2013
População Brasileira	169.799.170	190.755.799	201.032.714
Renda per capita (dólares)	US\$ 3.629,00	US\$ 9.810,00	US\$ 12.550,00
Índice de Desenvolvimento Humano – IDH	0,665	0,715	0,744
Índice de Gini	0,5939	0,5427	0,519

Fonte: IBGE (2000; 1992/2007; 1996-2015; 2010; 2013); REIS et al (2007); PNUD (2013).

Considerando os estudos de Porto e Régnier (2003) e Reis et al (2007) e dos dados do IBGE (2000; 1992/2007; 1996-2015; 2010; 2013) e do PNUD (2013), percebemos que as tensões vividas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, em 2003, por intermédio do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, concorreram para a implementação de políticas mais eficazes no combate às desigualdades econômicas e sociais entre os brasileiros.

Em princípio, no que tange à desigualdade social, é possível perceber, com base nos indicadores e dados da tabela 1, mais especificamente durante os anos de 2000 a 2010, que, além do aumento de aproximadamente 170% da renda *per capita* do brasileiro (em dólares), o IDH teve um aumento de 7,5%. Ao contrário do ocorrera durante os anos de 1980-2000, em que a distribuição de renda permanecia inalterada, no ano de 2010, observamos que a equivalência de dólar/indivíduo diminuiu. Ao final do mandato do governo Lula, para cada indivíduo de classe baixa que possuía 1 dólar, existia um indivíduo da elite com aproximadamente 52 dólares. Em outras palavras, vivenciamos um aumento na distribuição de renda no Brasil, da ordem de 12,5% em 8 anos de governo.

No âmbito educacional, várias ações que ocorreram na década de 1990 para o Ensino Fundamental e Médio potencializaram a necessidade de o Ensino Superior brasileiro expandir sua oferta, atendendo a demanda de estudantes que concluíam o Ensino Médio. Somado a isso, havia, em todo o território nacional, o requisito para que as pessoas que almejassem o mercado de trabalho buscassem cada vez mais a qualificação, especialmente em nível superior, respondendo à crescente especialização do trabalho decorrente do mercado globalizado.

Nesse contexto, podemos observar, na tabela 02, que o Brasil praticamente atingiu, no ano de 2000, a meta estabelecida na CMES 1998 para 2002: 2,7 milhões de estudantes.

Tabela 02 - Síntese do Ensino Superior no período de 2000-2013

Indicadores	2000	2010	2013
Total de Instituições de Ensino Superior – IES	1180	2378	2391
Total de Universidades	156	190	195
Públicas	71	101	111
Privadas	85	89	84
Total de matrículas nas IES	2.694.245	5.499.120	6.152.405
Matrículas nas Universidades	1.806.989	2.809.974	3.082.155
Públicas	780.166	1.272.971	1.509.479
Privadas	1.026.823	1.537.003	1.572.672

Fonte: INEP (2000b; 2010; 2013).

Observamos, nos dados que levantamos em nosso estudo e especificamente na tabela 02, que 1,5% da população brasileira teve acesso a alguma Instituição de Ensino Superior no início dos anos 2000. Essa evolução se torna evidente no ano de 2013, quando 3% da população brasileira passou a ter acesso ao Ensino Superior. Além disso, ficou evidenciado que o número de universidades, somadas as públicas e privadas, cresceu, no período de 2010-2013, em torno de 25%.

Quando analisamos o número de brasileiros que acessaram o Ensino Superior nesse período, deparamo-nos com um aumento de 128% no período de 2010-2013. Em se tratando das universidades, nosso campo de estudo, esse aumento foi da ordem de 70%;

entretanto, levando em conta apenas as universidades públicas, observamos que, em comparação ao que ocorria nas décadas anteriores, houve, nesse período, um aumento na oferta de vagas da ordem de 93%.

Os elementos discutidos até aqui nos auxiliam e nos instigam conhecer as atuais redes de interdependências nas quais os estudantes surdos se encontram envolvidos no processo de formação no Ensino Superior. Percebemos que, por diversas razões, sejam elas políticas, sociais, econômicas, de ordem internacional ou local, no processo de desenvolvimento do Ensino Superior, no contexto brasileiro, os indivíduos da elite conviveram com uma certa **ascensão social** da classe popular, ao longo desses 23 anos (1980-2013). Em nosso estudo, ficou evidenciado que o acesso ao Ensino Superior, antes distante para a classe popular, passou a ser realidade para esses indivíduos, especialmente no período de 2000-2013.

Vimos, no estudo de Cunha (2007), que, durante a década de 1990, houve um crescimento no número de matrículas no Ensino Médio. Esse crescimento pressionou a oferta do número de vagas no Ensino Superior. Além disso, cabe ressaltar que, em decorrência dos acordos internacionais (UNESCO, 1990; BRASIL, 1994) e das transformações políticas que ocorreram nessa década no país, indivíduos que estavam invisibilizados na sociedade passaram a acessar o espaço de ensino comum no território brasileiro, e chegaram ao Ensino Médio no ano 2000, 300,5 mil estudantes público-alvo da Educação Especial (INEP, 2000a).

Ressaltamos que, nesse mesmo ano, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso – FHC sancionou, no dia 19 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.098 – A Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000). Nesse dispositivo legal, foram estabelecidas diretrizes gerais que buscavam garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse mesmo documento, encontramos, nos artigos 17 e 18, indícios de promoção da acessibilidade para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva no país.

[...] Art.17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao

transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes [...] de linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

Ainda referentemente à acessibilidade para as pessoas surdas brasileiras, no ano de 2002, o país reconheceu e legitimou a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Foi um avanço, pois, a partir de então, os surdos brasileiros, cada vez mais, passaram a participar e a ter voz na sociedade brasileira.

No tocante à educação dos surdos, várias formações foram propostas pelo governo federal, em especial em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis⁹, com o intuito de expandir a Libras em todo o território nacional.

Esse processo culminou com a regulamentação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trouxe diretrizes específicas para a educação dos surdos. A partir de 2006, as universidades públicas brasileiras passariam a oferecer o curso de licenciatura em Libras. Desse modo, um número ainda maior de surdos acessaram o Ensino Superior brasileiro, indicador que pode ser observado no número de matrículas de surdos nas instituições públicas federais, apresentado na tabela 03.

Tabela 03 – Número de estudantes público-alvo da Educação Especial e de surdos no Ensino Superior no período de 2011-2013

	Público Alvo da Educação Especial			Surdos		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Total de matrículas	23.250	27.143	29.737	1.582	1.650	1.488
Pública	6.531	8.201	9.618	536	678	420
Federal	4.437	5.577	6.752	488	577	336
Estadual	1.861	2.013	2.144	36	48	34
Municipal	233	611	722	12	53	50
Privada	16.719	18.942	20.119	1.046	972	1.068

Fonte: INEP (2011; 2012; 2013).

⁹ Situada no Rio de Janeiro, é uma entidade filantrópica de cunho sociocultural, assistencial e educacional.

Para Bruno (2011), esses números são animadores, porém precisam de esclarecimentos, pois talvez não reflitam a transformação da cultura universitária.

Nossas reflexões emergem do fato de, observado o período, terem acontecido ações afirmativas do Ministério da Educação e Cultura – MEC, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no período de 2006 a 2008. Como dissemos anteriormente, essas ações resultaram na constituição dos cursos de Letras/Libras nas modalidades licenciatura e bacharelado (formação de intérpretes) em 18 universidades públicas brasileiras, os quais, de certa maneira, contribuíram para o aumento no fluxo de matrículas de estudantes surdos no Ensino Superior.

Esses números nos possibilitam fazer algumas indagações: a partir da informação da existência dos cursos de Letras/Libras, nesse período, os surdos participaram desse processo formativo? Como? Em sua maioria, as turmas eram formadas por indivíduos fluentes em Libras? O desenvolvimento das disciplinas e as relações desses indivíduos em sala de aula possibilitavam que esses alunos tivessem acesso à Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua? Como eram as relações dos estudantes surdos com a comunidade universitária?

Essas questões parecem importantes para o nosso estudo. Ao analisarmos as redes de interdependências nas quais os indivíduos surdos se encontram envolvidos no processo de formação no Ensino Superior, acreditamos que seja necessário pontuar que, diferentemente dessas classes de Ensino Superior que foram “projetadas” para o ensino da Libras e em Libras, nosso campo de investigação foi uma turma de Pedagogia que contava com a matrícula de uma estudante surda e de estudantes ouvintes que, em sua maioria, não sabiam a Libras. Em nosso estudo investimos em compreender esse processo, considerando as interdependências estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de formação no Ensino Superior. No próximo subcapítulo, descreveremos o nosso campo de estudo e tentamos avançar nessas reflexões.

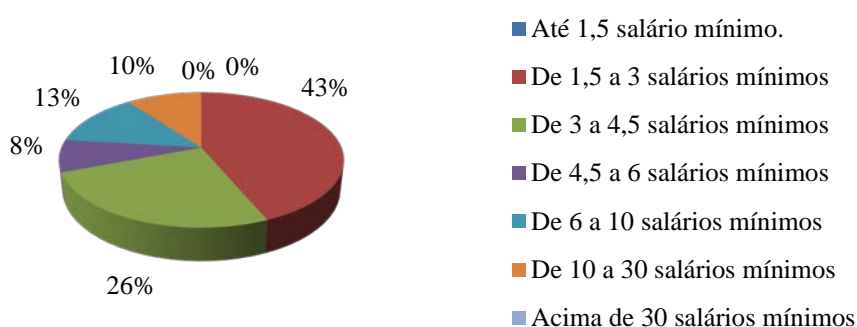
4.4 O CAMPO INVESTIGADO: A TURMA DE PEDAGOGIA 2014/2 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Conforme destacamos, nosso estudo foi desenvolvido na turma de Pedagogia 2014/2 da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada na capital, Vitória, do Estado do Espírito Santo.

Os dados coletados por meio do questionário que aplicamos no mês de maio de 2015, nos permitem observar que a constituição da turma investigada segue o fluxo do movimento da entrada de indivíduos que são da camada popular na Educação Superior. Se, em décadas anteriores, o acesso à universidade pública era privilégio apenas da elite, os indicativos do gráfico 03 nos apontam que um significativo número de indivíduos, economicamente menos favorecidos, passam a compor, com outros indivíduos em situação econômica “mais favorável”, principalmente aqueles pertencentes à classe média, as figurações e as redes de tensões em turmas de graduação.

Conforme os dados coletados, 43% dos alunos investigados assinalaram que a renda familiar é de 1,5 a 3 salários mínimos e outros 26% apontaram que a soma dos rendimentos de suas famílias é de 3 a 4,5 salários mínimos.

Gráfico 03 - Renda familiar dos estudantes da turma



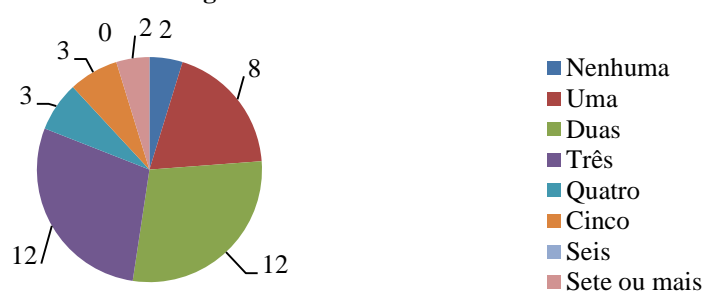
Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Diferentemente do que ocorrera nas primeiras fases de implantação do ensino superior em nosso país (ROMANO, 2006), atualmente são reservadas vagas para estudantes pertencentes a famílias com renda “[...] bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita” (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, no que tange ao aspecto de distribuição de renda e de acordo com os dados que apresentamos acima, ocorre especialmente na turma investigada, um afrouxamento e uma inevitável transformação dos processos sociais. Os estudantes de diferentes classes sociais passam a conviver em uma rede de interdependência cada vez mais ampla (ELIAS, 2011).

Os dados também nos permitem observar que a composição familiar dos estudantes da turma investigada pode variar de 3 a 7 pessoas (Gráfico 04).

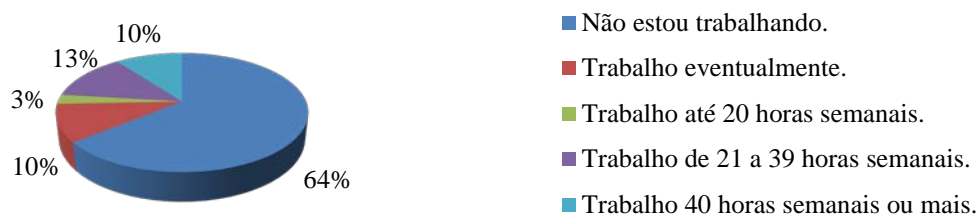
Gráfico 04 - Número de integrantes familiares



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Os dados mostram a necessidade de os estudantes se manterem em um trabalho remunerado durante seus estudos como forma de complementar a renda de sua família. Se, em décadas passadas, os filhos da elite e da classe média acessavam essas instituições públicas e, sobretudo, recebiam financiamento da família, atualmente, de acordo com o gráfico 05, o Ensino Superior público é constituído também de indivíduos que buscam uma formação superior e, concomitantemente, exercem uma ocupação remunerada.

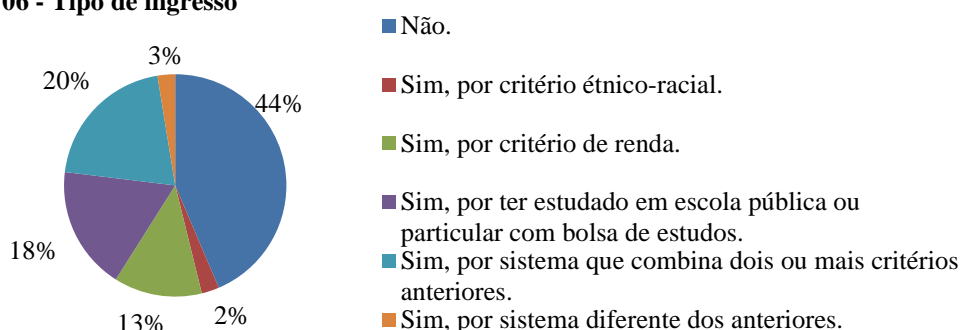
Gráfico 05 - Jornada de trabalho dos estudantes da turma



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Podemos considerar essa figuração específica como desdobramento de uma política popular que iniciou-se no governo Lula e se estendeu até os dias de hoje (2015). Essas ações culminaram no combate às desigualdades sociais entre os brasileiros e passaram a ser evidenciadas no acesso à universidade pública brasileira de uma parcela da sociedade “menos favorecida” por meio da adoção de políticas (BRASIL, 2012) afirmativas e de inclusão social. De acordo com o gráfico 06, em torno de 56% dos estudantes matriculados no curso de Pedagogia acessaram o Ensino Superior em decorrência de uma série de lutas empreendidas por movimentos sociais que buscaram a implementação de políticas sociais que diminuíssem as disparidades sociais.

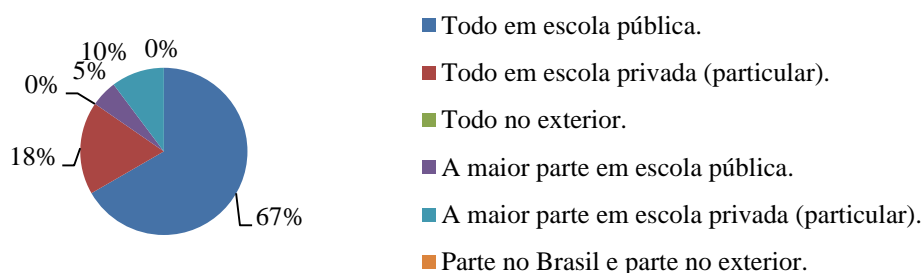
Gráfico 06 - Tipo de ingresso



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Percebemos que um grande número desse grupo passou a fazer parte das redes de interdependências das universidades brasileiras, por meio da implementação de política de cotas ou reserva de vagas (BRASIL, 2012). Dessa maneira é que, por meio dessas políticas, o acesso às universidades públicas tornou-se possível para os “estranhos”. No gráfico a seguir, podemos observar as trajetórias de escolarização no nível médio dos estudantes da turma investigada.

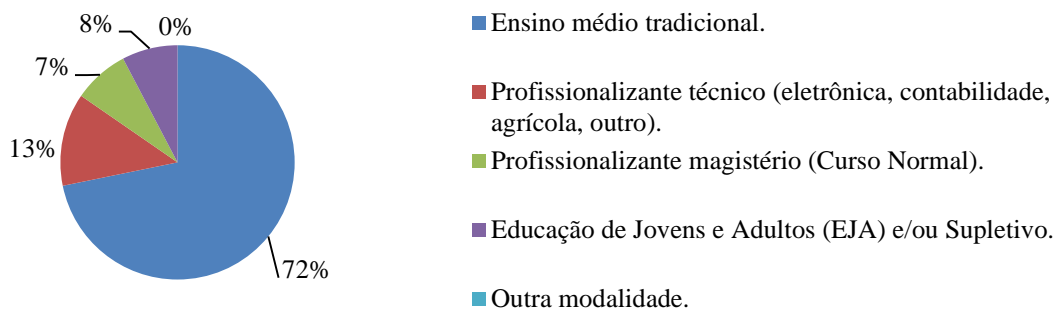
Gráfico 07 - Trajetória de escolarização no Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Focalizando a trajetória escolar, os dados indicam que os alunos dessa turma não provêm exclusivamente do Ensino Médio tradicional, embora esse tipo de modalidade de ensino corresponda a 72% da turma investigada, conforme demonstra o gráfico 08.

Gráfico 08 - Modalidade de ensino



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Se, em décadas anteriores, especialmente as de 1970-1980, os alunos que ingressavam no Ensino Superior eram oriundos exclusivamente do Ensino Médio tradicional, requisito para o acesso àquele nível de ensino, atualmente convivem na universidade pública, alunos oriundos de diversas modalidades de ensino.

Esses dados nos possibilitam pensar, com base em Elias (2011; 2014), que, a partir do momento em que os indivíduos de diferentes estratos e grupos sociais acessam a universidade brasileira, novas tensões emergem e passam a “conduzir” as redes de interdependências que esses indivíduos constituem. Outros dilemas e desafios são colocados em pauta no cotidiano da sala de aula no Ensino Superior.

No diálogo, uma prática relacional das mais significativas para a constituição do indivíduo e da sociedade, percebemos que as ações não são individuais; são, sim, desdobramentos das diferentes experiências vividas nas figurações que constituímos com os outros (ELIAS, 2000; 2010; 2011; 2014).

Entendemos, assim, que os aspectos relacionados às línguas, como todas as competências sociais, passam a ser entendidos na prática pelos alunos por meio da aprendizagem e da relação em um grupo em que o sujeito é produzido. Isto posto, emerge a autorregulação nas relações, que independe da cooperação entre os alunos. De

certa maneira, tanto a aluna surda quanto os alunos ouvintes constroem processos de assimilação/apropriação sustentando a imanência dessa figuração social específica.

Elias (2011, p. 114-115) afirma: “[...] A língua é uma das manifestações mais acessíveis do que consideramos como caráter nacional [...] esse caráter peculiar e típico é refinado em contato com certas formações sociais”. Dessa maneira, entendemos que, com o acesso da estudante surda na turma de Pedagogia da Ufes, os estudantes ouvintes vivenciaram certo redimensionamento de tensões na rede de interdependência da turma.

Em outras palavras, nessa figuração específica, podemos perceber argumentos que podem ser apresentados para a escolha da língua que deverá ser utilizada em determinados momentos no espaço universitário. Talvez tenhamos a materialização do argumento social de que o uso do português oralizado seja melhor e isso seria o bastante. Entretanto, como vimos anteriormente, ocorre que, atualmente, convivemos com um número crescente de estudantes surdos que acessam as universidades públicas. Dessa maneira, cabe ressaltar que, talvez, com o tempo, a Libras, possa tornar-se tão necessária quanto o português oralizado.

Para concluir este capítulo, dialogando com Biesta (2013), podemos afirmar que é na inter-relação entre surdos e ouvintes que podemos compreender os estudantes ouvintes e os estudantes surdos. São os movimentos que ocorrem nessa rede de interdependência que delineiam a trajetória de formação no Ensino Superior desses indivíduos. Se a estudante surda vive um processo de evitação social, justificado pelo fato de ela ser “aquela que não tem nada em comum”¹⁰, esse é um forte aspecto delineador dos modos de ser ouvintes e de ser surdo nessa turma de Pedagogia.

Desse modo, podemos pensar que os estudantes que, historicamente, não tiveram acesso à universidade, surgem, tornam-se presença e redimensionam toda a rede de interdependência que estava estabelecida. Assim, nessas relações, emerge a possibilidade de os indivíduos que foram invisibilizados na sociedade tornarem-se presença, na medida em que dirigem uma palavra a outro indivíduo. Outras “palavras”

¹⁰ Termo utilizado por Biesta (2013).

estão presentes e constituem a sala de aula. No próximo capítulo abordamos questões relativas a esse outro processo.

5. A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA A PARTIR DA MATRÍCULA DE UMA ESTUDANTE SURDA

Neste capítulo buscamos conhecer as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e surdos e identificar elementos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes da classe envolvida nessa investigação.

Reiteramos, a partir do que vimos no capítulo anterior, que nos anos recentes, os estudantes surdos passaram a compor as redes de interdependências no Ensino Superior brasileiro e esse movimento tem contribuído para uma maior aproximação entre surdos e ouvintes nesse espaço formativo-educativo. Desse modo, observamos que as dinâmicas oriundas das ações dos indivíduos que constituíam essa rede de interdependência, contribuíram para o desenvolvimento de práticas cooperativas.

O capítulo constitui-se de dados coletados por meio de observações de aulas durante os semestres letivos de 2014/2 e 2015/1; de entrevistas com a estudante surda e com estudantes ouvintes e do questionário que aplicamos com a turma no mês de maio de 2015.

No primeiro subcapítulo abordamos a cooperação entre os estudantes a partir das ações dos professores. Acreditamos, que a política de cooperação modelada na turma investigada emergiu, também, a partir da mobilização dos professores e intérpretes de Libras. Nesse sentido, pontuamos no segundo subcapítulo, o desenvolvimento das profissões na sociedade (ELIAS, 2006), mais especificamente a profissão do intérprete de Libras (SANTOS, 2009; 2012) e como esse indivíduo pode potencializar as relações entre estudantes surdos e ouvintes no Ensino Superior.

Por fim, destacamos no terceiro subcapítulo, as relações dos estudantes nos espaços informais da formação em nível superior. Daremos ênfase aos processos que emergiram no Restaurante Universitário – RU, à comunicação em ambientes informais, como por exemplo, via *facebook* e *whatsapp* e a cooperação entre os estudantes na organização de uma festa na sala de aula.

5.1 MOLDANDO A COOPERAÇÃO DOS ESTUDANTES A PARTIR DAS AÇÕES DOS PROFESSORES

Chegamos à turma de Pedagogia 2014/2 em uma manhã do mês de agosto de 2014 e fomos recebidos pelo professor da disciplina de Políticas e Organização da Educação Básica – POEB, que nos apresentou dizendo para a turma:

[...] Esse aqui é o Euluze, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e acompanhará nossas aulas e, possivelmente, de outras disciplinas do curso, com o objetivo de investigar as relações de alunos ouvintes e surdos no nível superior (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2014).

Dessa maneira, em acordo com o professor, nos foi concedido dez minutos para que fizéssemos uma breve apresentação de nosso projeto de pesquisa. Ficamos apreensivos, especialmente, no que diz respeito à reação dos próprios alunos da turma. Entretanto, fomos bem recebidos pelos estudantes da sala.

Durante o primeiro semestre de coleta de dados, frequentávamos às aulas de POEB; Introdução à Pesquisa Educacional; Psicologia da Educação; e no segundo semestre estivemos nas aulas de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas – PEPP; Educação, Corpo e Movimento; Arte e Educação. Chegávamos às sete horas e ficávamos até as doze horas. Esse processo, nos possibilitou observar a formação desses estudantes tanto em ambientes formais, em sala de aula, quanto nos espaços informais, como por exemplo, os encontros de estudos e de bate-papo entre os estudantes que aconteciam antes e depois das aulas.

Nesse tempo em que estivemos com a turma, particularmente nos momentos formais, nos deparamos com a modelação de uma política de cooperação entre os estudantes que emergia, também, das ações dos professores. Parece importante destacarmos o sentido de cooperação que nos referimos em nosso estudo, dessa maneira, destacamos a significação atribuída por Sennett (2012, p.15), sendo assim, para o conceito de cooperação entendemos

[...] como uma troca em que as partes se beneficiam. Esse comportamento é imediatamente identificável [...] em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação. Imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos.

Na esteira de Sennett (2012), entendemos que, em decorrência dos processos de interpenetrações dos indivíduos nas sociedades recentes e, concomitantemente, dos efeitos decorrentes do Estado Neoliberal, a desigualdade social ficou mais evidente.

Contudo, conforme observamos no capítulo anterior, com o passar dos anos, a camada popular, de modo processual, passou a figurar as redes de interdependências do ensino superior brasileiro. A comunidade racional (BIESTA, 2013), estabelecida nesses espaços, passou a conviver, de forma cada vez mais acentuada com os *Outros* (SENNETT, 2012). Em decorrência, os indivíduos passaram a refinar os comportamentos, de modo que passaram a “[...] reduzir as ansiedades provocadas pelas diferenças, sejam de natureza política, racial, religiosa, étnica ou erótica” (SENNETT, 2012, p.19).

De fato, em nossa investigação, observamos que surgiram alguns comportamentos adotados em sala de aula que de algum modo, buscavam diminuir as tensões que emergiam em decorrência da matrícula de uma estudante surda nessa turma.

Mais especificamente, observamos, que os indivíduos que compunham a turma de Pedagogia 2014/2 da UFES, adotavam ações e conduções que objetivam a diminuição das diferenças. Em muitas situações esse processo foi desencadeado por algumas conduções dos próprios professores. Por exemplo, em uma aula da disciplina de POEB,

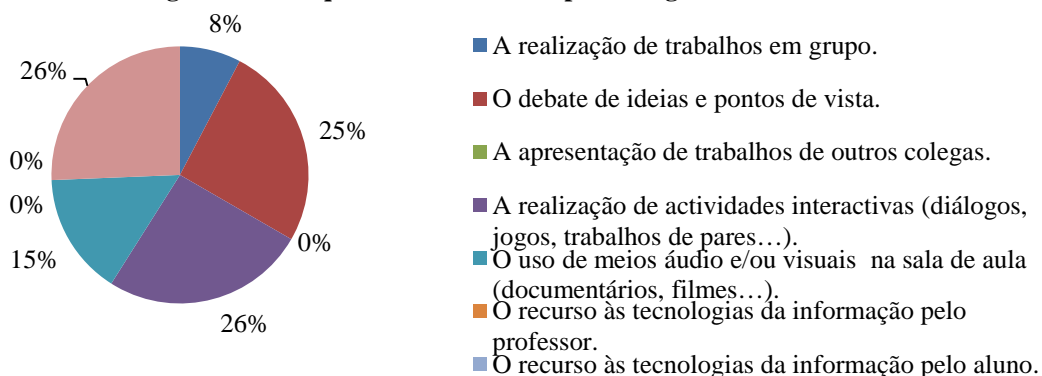
[...] o professor aguardou a aluna olhar para ele, para então, continuar sua explicação sobre as teorias de Locke, Hobbes e Rousseau. Uma das alunas que estava sentada ao lado da aluna surda, observou que a mesma anotava o texto que o professor havia acabado de escrever no quadro branco, assim, informou ao professor e, concomitantemente, cutucou a aluna surda e apontou para o professor (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, entendemos, que a “simples” ação do professor em aguardar a aluna surda olhar para ele, para que então, retomasse sua explicação sobre o conteúdo da aula, contribuiu para que uma aluna ouvinte modelasse seu comportamento e a partir de então se esforçasse em cooperar para que a aluna surda também tivesse a mesma oportunidade que os demais alunos em assistir, por meio da tradução em Libras, as explicações e elucidações sobre os autores e suas teorias.

Entendemos, a partir de Sennett (2012, p. 125), que no momento em que os estudantes passam a cooperar, essas habilidades sociais e cognitivas se completam. Nos termos do autor, “[...] a cooperação torna-se uma experiência adquirida, mais que uma simples partilha impensada”, assim, por meio da experimentação e da comunicação, os estudantes que constituíam essa classe do Ensino Superior passavam a refinar seus comportamentos, adotar regras e monitorar uns aos outros no fluxo do curso.

Percebemos, que esse processo de experimentação e de comunicação, também foi adotado pelos professores que ministravam as disciplinas que acompanhamos. Desde as primeiras aulas de POEB, por exemplo, o professor adotou como estratégia didática, a anotação no quadro dos principais pontos do conteúdo que seriam trabalhados em sua aula. A adoção dessa estratégia contribuiu para que os alunos acompanhassem a aula com mais atenção. Confirmando nossas análises, podemos observar, que nas respostas dos questionários os estudantes sinalizaram que esse tipo de estratégia didática contribuía para sua formação. No gráfico 09, sintetizamos essa perspectiva dos estudantes da turma.

Gráfico 09 - Metodologia das aulas que auxiliam minha aprendizagem



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Apoiados em Sennett (2012), entendemos que essa ação do professor também focalizou o aspecto da comunicação. Para o autor, para atender esse aspecto devemos adotar estratégias que possibilitem ao outro indivíduo o entendimento de maneira clara daquilo que apresentamos, seja o que pensamos ou sentimos. Assim, precisamos adotar algumas sistemáticas nesse processo de modo que potencializemos nossas capacidades e

habilidades de compreender e interpretar o que nós e os outros indivíduos dizem (SENNETT, 2012).

Dessa maneira, na dinâmica de ensinar e de aprender desta turma, observamos a adoção de comportamentos que foram tanto oriundas da **prática**, que é uma experiência individual, quanto de **ensaios**, que são experiências coletivas. Entretanto, existe uma característica comum a essas duas experiências. De modo análogo, na esteira de Sennett (2012), entendemos, que ambas devem percorrer todo o contexto de uma aula. Praticando sozinho, em seu planejamento e durante a aula, o professor, caminha diversas vezes para que os conteúdos e seu processo comunicativo sejam perfeitamente absorvidos. Já no ensaio, com os demais indivíduos figurados na turma, emerge a modelação de hábitos a uma consciência comum a todos que serão adotados para garantir o fluxo da formação de nível superior de todos os estudantes.

Práticas e ensaios não emergem do marco zero, mas nas relações entre indivíduos. Em se tratando da formação de estudantes surdos no ensino superior, esse processo demanda um trabalho coletivo que precisa ser aglutinado em um período de tempo relativamente curto. Durante a formação de nível superior existem ensaios sociais que demandam uma troca entre estranhos. Assim, entendemos que

[...] O desafio da comunicação com estranhos acentua a busca de detalhes específicos, já que são poucas as horas a serem passadas no trabalho conjunto. Uma possível solução para este problema está no estabelecimento de rituais móveis (SENNETT, 2012, p. 29).

Para o autor, os rituais servem para compartilhar as acertivas e monitorar as tensões. Caso os indivíduos em dada rede de interdependência dêem ênfase à mesma percepção, refina-se o comportamento; em um movimento contrário, especificamente nos casos de tensões, os indivíduos negociam sobre a adoção ou não de alguma condução.

Nessa direção, observamos, que

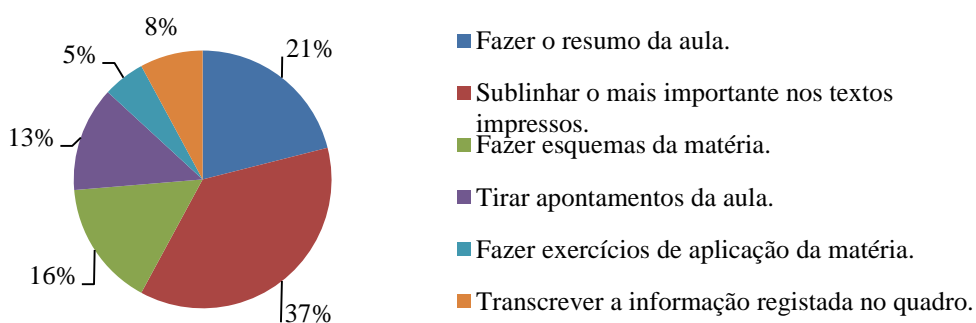
[...] durante uma aula de POEB o professor interrompia sua fala, apontava para o quadro e localizava os alunos sobre o assunto. Além disso, perguntava se até aquele momento os alunos estavam entendendo. Aguardava a conclusão da tradução em Libras, a resposta de todos os alunos e prosseguia sua aula (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2014).

Na perspectiva de Sennett (2012), entendemos esse movimento como um **ritual de passagem**, pois a condução do professor mostrava aos demais estudantes, que tipo de formador e, antes de tudo, o humano que ele era, as ações de avançar em suas explicações, aguardar ou dinamizar sua aula também passaram a integrar o processo formativo dos estudantes.

De fato, observamos que a adoção desses procedimentos na condução das aulas desse professor refletia no refinamento do comportamento dos estudantes da turma. Durante uma entrevista que fizemos uma estudante lembrou que “[...] a princípio foi meio assustador, até para os professores, entretanto, lembro que o professor fez aquele trabalho e foi um incentivo” (Estudante 18, ENTREVISTA – junho de 2015).

Para Sennett (2012), esse ritual de passagem potencializa a cooperação entre os indivíduos dessa rede de interdependência por meio das estratégias didáticas dimensionadas pelos professores. Assim, compreendemos, que professores, intérpretes e estudantes “[...] precisam interagir, trocar, em benefício mútuo” (SENNETT, 2012, p. 30). Nessa direção, observando o gráfico 10, percebemos, que 58% dos estudantes que responderam ao questionário apontaram para as estratégias didáticas que motivavam o desenvolvimento de uma relação dialógica entre o professor e os estudantes, relação essa que potencializava tanto a experimentação desses métodos quanto a comunicação durante as aulas.

Gráfico 10 - Métodos que auxiliam no aprendizado



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Nesse processo, durante as aulas, também foi possível perceber uma maior participação da estudante surda, pois com as pausas do professor para as perguntas e os registros no

quadro de apontamentos, que sintetizavam os conteúdos trabalhados, essa estudante passou a ter oportunidade de intervir nas aulas na mesma medida que os demais estudantes.

Na perspectiva dos estudantes da turma, esse procedimento contribuiu para sua formação e, também, para que a estudante surda tivesse um papel importante na construção de práticas de cooperação entre os colegas da turma, por exemplo, durante uma aula de POEB, observamos, que

[...] a estudante surda interrompeu a aula, levantando o braço para sanar uma dúvida. Nesse momento, a temática da aula girava em torno de “Maquiavel”, e o professor e a turma debatiam com exemplos. Um dos exemplos estava voltado para as questões que o país vivenciava: as eleições. Nesse contexto, a estudante surda, dialogou com a turma e com o professor, de forma oral, sem auxílio do intérprete e relacionou a então candidata à presidência da república, Dilma Rouseff como uma raposa, contrariando uma análise feita por outra estudante da turma (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Nessa observação que fizemos, destacamos o fato da estudante surda ter escolhido a oralização em detrimento da sinalização e ao auxílio dos intérpretes para fazerem as traduções de sua fala para o professor e o restante da turma. Nosso destaque, se justifica por considerarmos que esse movimento se articula também com os sentimentos de simpatia e empatia que, de diferentes modos, se desenvolvem nos processos de cooperação. Dessa maneira, convidamos Sennett para o diálogo objetivando a significação desses dois termos. Para o autor,

[...] A simpatia supera as divergências através de atos imaginativos de identificação; a empatia mostra-se atenta à outra pessoa em seus próprios termos. A simpatia costuma ser considerada um sentimento mais forte que a empatia, pois “Estou sentindo a sua dor” dá ênfase ao que eu sinto, ativando o ego. A empatia é uma prática mais exigente, pelo menos na escuta; o ouvinte precisa sair de si mesmo (SENNETT, 2012, p. 34).

Dessa maneira, entendemos que o comportamento da aluna surda em oralizar nesse momento e em outros durante o curso pode estar relacionado, primeiramente, com o sentimento de simpatia, no sentido de “Sei perfeitamente como você se sente”. Nessa direção, durante a entrevista a estudante surda afirmou:

[...] ainda tenho vergonha em falar em Libras, pode reparar, que quando falavam muito sobre os surdos e sobre mim, durante as aulas, eu ficava quietinha. As outras meninas até falavam comigo, mas, por exemplo, quando

era sobre mim e eu penso que não gostavam. Parece ser chato falar sobre surdez, sobre deficiência, penso que não gostam (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Em um movimento paralelo, observamos que o fato da estudante surda optar pela oralização em determinados momentos durante as aulas pode estar associado à empatia, no sentido de “Estou preocupada com algo ou alguém”. Essa percepção é possível no destaque a seguir, que a estudante surda faz em relação às colegas de classe.

[...] Teve um dia que comentaram comigo, que haveria uma festinha surpresa para comemorar o dia dos surdos e me perguntaram o que eu penso sobre isso. Essa pergunta foi feita por que acham que sou normal, não preciso da Libras por que sou normal, acredito, que algumas meninas não respeitam não. Assim, parece, que quando vou falar algo em Libras, olham para mim e pensam: “Pra que ela fala em Libras? Pra que? Faz por que quer, mas poderia falar” (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA – junho de 2015).

Nesse contexto e, na esteira de Sennett (2012), entendemos que em diferentes contextos, podemos, também, cooperar com os outros indivíduos com os quais nos relacionamos sem nos imaginar como eles se sentem, por exemplo, deixando alguém chorando, em decorrência de alguma avaliação negativa, sem a necessidade de sentir o que ele está passando e, agir como mediador e apontar o que esse indivíduo falhou e em que pode melhorar. Desse modo, entendemos que estaríamos praticando a cooperação.

Nessa direção, observamos em uma das aulas de POEB, por exemplo, que [...] ao fazer a “chamada” e, especificamente ao falar o nome da aluna surda, o professor, pausou, olhou para ela e fez o seu nome em Libras – por meio do sinal da aluna surda [...] (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014). Esse movimento está mais relacionado com o fato de “Eu me preocupo com você” do que “Sei perfeitamente como se sente”.

Esse mesmo movimento pôde ser percebido, também, durante uma aula de Introdução à Pesquisa Educacional, quando

[...] ao perceber, que uma estudante ouvinte, que acabara de chegar à sala de aula, iria transitar entre a estudante surda e o intérprete de Libras e, que essa ação atrapalharia a comunicação, de imediato, a professora interrompeu sua explicação. De imediato, a professora relembrou a questão de não transitar na frente do intérprete. Além disso, solicitou que, para transitar pela sala, os estudantes escolhessem um caminho que não interferisse na interpretação (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Desse modo, entendemos que a partir desse momento, ocorreu na turma uma espécie de **acortesamento** no comportamento dos indivíduos que compõem essa turma. Em Elias (2011, 2014), observamos, que o conceito de cortesia referia-se às formas de comportamento que foram desenvolvidas nas cortes feudais e o conceito de civilidade foi relacionado aos modos de conduta provenientes dos Estados Modernos.

Observamos, um acortesamento nos comportamentos nessa rede de interdependência, por exemplo, durante outra aula de POEB,

[...] o professor enquanto explicava o conteúdo andava pela sala, em um momento, imediatamente, andou para trás, quando observou que estava entre a aluna surda e o intérprete, desencadeando risos na turma (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Essa atitude, de forma proposital ou não, contribuiu para que nessa turma a estudante surda não ficasse no canto da sala e com o intérprete de Libras na sua frente o tempo todo. De fato, sob orientação dos professores, desde o princípio do curso, essa estudante, adotou as carteiras posicionadas no meio da sala de aula e, assim, o intérprete passou a se posicionar próximo à mesa dos professores. Com a adoção dessa sistemática, transitar no campo de visão da estudante surda, passou a ser entendido, nessa figuração, como uma prática ou comportamento inadequado, pois atrapalharia a estudante no acesso à informação e, também, criaria ruído na comunicação.

Nesse contexto, percebemos que se disseminou, nessa turma, uma maneira específica de se comportar baseada numa percepção coletiva que ganhava legitimidade ao longo do semestre: é assim como as pessoas se comportam quando da presença de uma estudante surda e de intérpretes na sala de aula. Entendemos que, analogamente, o compartilhamento dessa percepção pôde, assim, distinguir e diferenciar, imediatamente, os indivíduos que atingiram determinado *status*, daqueles que poderiam ser considerados comuns ou bárbaros (na sociedade de corte) ou, ainda, “pessoas de menor valor” ou incivilizadas (nas sociedades mais recentes) (ELIAS, 2011).

Nessa direção, com a opção da estudante surda em sentar no meio da sala, percebemos uma maior interação e participação dessa estudante no fluxo de sua formação. De fato, observamos em outra aula de POEB, que

[...] a estudante surda confundiu o texto que seria utilizado para a aula. Nesse momento, ela interrompeu a aula, sinalizando para o professor, tanto o professor quanto os alunos olharam para ela, e dessa maneira, a estudante perguntou qual era o texto que seria utilizado nesse dia. O professor regente e os demais alunos, buscaram mostrar que a discussão da aula não se tratava do texto que ela havia colocado sob a mesa, que esse texto seria trabalhado na aula seguinte. Para tanto, o professor solicitou auxílio aos intérpretes – que estavam ao lado – sobre alguns sinais, por exemplo, “quarta-feira”, “discutir” e “debater”, assim, ao visualizar como eram os sinais, buscou conversar com a estudante surda, com o auxílio do intérprete. Esse momento, contribuiu, também, para que os outros estudantes da turma aproveitassem para aprender os sinais que o professor havia perguntado, observamos que nesse mesmo momento, os alunos sinalizavam uns para os outros (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Entendemos que, com as atitudes dos professores regentes, os demais estudantes desenvolveram comportamentos que auxiliaram no desenvolvimento de uma política de cooperação nessa turma. A partir de Sennett (2012), entendemos como política de cooperação, as ações e comportamentos dos indivíduos ou grupos, que nas relações uns com os outros objetivam a resolução das tensões.

Elias (2011), reiteradamente destaca, que é preciso ter claro que ao observar o comportamento e as atitudes dos seres humanos, em diferentes épocas e sociedades é fundamental levarmos em conta, que as maneiras e comportamentos adotados pelas pessoas e grupos resultam de um condicionamento e padrão social no qual esses indivíduos estão imersos desde o nascimento. Esse padrão social, alcançou legitimidade lentamente, num fluxo contínuo (e histórico) marcado por tensões que passaram

[...] a impor uma regulação altamente diferenciada a todos os impulsos emocionais, à conduta do homem na sua totalidade. [...] As pressões que atuam sobre o indivíduo tendem a produzir uma transformação de toda a economia das paixões e afetos rumo a uma regulação mais contínua, estável e uniforme dos mesmos, em todas as áreas de conduta, em todos os setores de sua vida (ELIAS, 1993, p. 202).

Percebemos, que os estudantes buscavam alterar suas maneiras e comportamentos durante a formação, de modo que uns e outros passaram a buscar um engajamento ativo dando forma às atividades cooperativas. Dessa maneira, observamos que com o passar dos dias, com efeito da reciprocidade de uns com os outros, emergia um compromisso social que passou a transformar “[...] a competência técnica em experiência sociável” (SENNETT, 2012, p. 82). Aumentava, gradativamente, a coação exercida por uma pessoa sobre a outra e, nesse processo, a exigência de “bom comportamento” era

colocada mais enfaticamente. Ao se “modelarem” com “aquilo que consideravam importante”, os estudantes estreitavam suas relações.

Na próxima seção, abordaremos uma estratégia adotada pelo professor da disciplina de POEB, que objetivou trabalhar os conteúdos da disciplina e, concomitantemente, estimular a comunicação em Libras entre os alunos dessa turma. Observaremos o importante papel assumido pelo profissional intérprete de Libras no processo de cooperação.

5.1.1 A oficina: processos de (des)ajustes

Na tentativa de conhecer as atitudes de cooperação desencadeadas no processo formativo dos estudantes focalizados nesta pesquisa, neste subitem, identificamos mais pontualmente os elementos que, no fluxo da formação de nível superior, mobilizaram os estudantes ouvintes e a estudante surda nessa direção.

Desse modo, a partir de Sennett (2012), destacamos que essa experiência de relacionamento entre os estudantes, necessitou das habilidades de **fazer** e **consertar** de uma oficina. De um modo análogo, no fluxo da formação da estudante surda no nível superior, os ritmos adotados pelos professores das disciplinas emergiram a partir de rituais. Além disso, a maneira como as disciplinas foram trabalhadas pelos professores e as atividades desenvolvidas pelos estudantes demonstraram as tensões que emergem a partir das resistências e das diversidades dessa turma. Assim, entendemos, a partir do autor, que as aptidões adotadas pelos professores e estudantes da turma investigada, aguçaram as percepções a respeito das inter-relações entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, entendemos que há uma processualidade no desenvolvimento das habilidades humanas. E esse fluxo ou ritmo é composto por uma rotação de três etapas: “[...] hábito impregnado, questionamento do hábito, reimpregnação de um hábito mais a propósito” (SENNETT, 2012, p. 243).

Nessa direção, foi, que

[...] na manhã do dia 08/10, o professor da disciplina de POEB, iniciou a aula com os direcionamentos que planejou para o restante dessa disciplina. Em um primeiro momento, o professor distribuiu as próximas temáticas que seriam debatidas em sala de aula. No segundo momento, separou as pessoas que também faziam parte dessa figuração na sala de aula e que eram fluentes em Libras: o pesquisador, um estudante de mestrado da área da Linguística e, os dois intérpretes de Libras da UFES locados para essa turma. No último momento, sugeriu a composição de quatro grupos, com a presença de três estudantes em cada, para que, juntamente com a pessoa fluente em Libras e o professor, planejassem as aulas de acordo com as temáticas que seriam trabalhadas em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, cada grupo, planejaria, com uma semana de antecedência, a aula juntamente com o professor da disciplina. Para tanto, os grupos, deveriam estudar previamente os materiais/textos copiados que estavam disponíveis na pasta da disciplina reservada na copiadora. Com essa dinâmica de grupos, alguns estudantes dessa turma de Pedagogia, passaram a se preocupar mais com a apropriação dos conteúdos, assim, dedicavam horas de estudos semanais e faziam leituras prévias.

Desse modo, na data marcada, especificamente às segundas-feiras no período da tarde, os estudantes, que sinalizaram ter disponibilidade para participar desses encontros, e a pessoa fluente em Libras, planejavam a aula com o professor da turma. Nesse momento, eram debatidas as questões contidas nos textos e discutiam uma estratégia didática que facilitasse a aula e o processo de ensino e aprendizagem, além de avaliar as técnicas e/ou estratégias adotadas nas aulas anteriores.

Vale destacar que, dez estudantes se prontificaram em participar desses encontros de planejamento. Em rodízio, cada segunda-feira, dois ou três estudantes ouvintes da turma participavam do processo. Os grupos de estudantes não se repetiam. Isso ampliava a possibilidade de participação de um número maior de estudantes ouvintes nesse processo.

Diferente dos estudantes, o professor da disciplina, o pesquisador, um estudante de mestrado da área da Linguística e os dois intérpretes de Libras da Ufes participaram de todos os quatro planejamentos realizados. Particularmente, os intérpretes de Libras contribuíam nesses encontros dando pistas e orientações sobre os modos mais adequados de comunicação com os surdos. Além disso, liam os textos, comentavam suas impressões e ajudavam na escolha de imagens, documentários que pudessem ser utilizados nas aulas.

Observamos que nesses planejamentos, os estudantes buscavam contribuir para a modelação de uma aula acessível para todos. Registramos que durante esses momentos, o professor reiterava que o objetivo não era apenas o acesso do conteúdo e as informações da aula para a estudante surda e, sim, que o grupo buscasse, por meio do diálogo no planejamento, sistematizar o andamento da aula, que objetivasse a participação de todos os estudantes durante a aula.

Nesses momentos, eram discutidos, também, de que maneira a aula seria ministrada, se de modo oral ou em Libras. Se a escolha fosse pela primeira opção, os estudantes da turma responsáveis por esse planejamento com o professor, participariam da aula, conforme planejada e, assim, a estudante surda acessava às informações por meio da tradução simultânea na modalidade Língua Portuguesa para Libras.

Se, por ventura, a escolha fosse pela segunda opção, essa aula teria a participação da pessoa fluente em Libras, que abordaria os tópicos e conteúdos planejados na língua de sinais e, dessa maneira, os demais estudantes dessa turma e o professor – que coordenava e intervia na discussão fazendo esclarecimentos e/ou aprofundamentos – acompanhavam a tradução versão voz, feita por outro profissional fluente em Libras.

De modo análogo, percebemos, que a ação do professor em solicitar a participação de estudantes e pessoas fluentes em Libras em seu planejamento provocou o estabelecimento de outros hábitos nos comportamentos dos estudantes dessa turma, por exemplo, de estudar os conteúdos previamente para discutir nos planejamentos e, também, de observar o andamento das aulas para auxiliar e poder opinar na organização das aulas seguintes.

Nessa direção, percebemos, que os estudantes passaram a dar importância para essas práticas e a adotar, de modo mais recorrente, esses hábitos. Durante uma entrevista coletiva informal, realizada na cantina da UFES, duas estudantes destacaram, que

[...] temos afinidades com algumas disciplinas e, assim, entendemos com mais facilidade. Por outro lado, outros não, e essa cooperação daquele que entendeu com aquele outro que tem dificuldade ajuda muito no desenvolvimento desse que tem dificuldade de aprender aquele determinado conteúdo (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015)

[...] às vezes um aluno está com participação mais ativa na aula e, assim, sempre proporciona um *feed-back*, uma troca de informação. Entre alunos esse processo ocorre com mais facilidade, explica no contexto, ocorre que, como se de certa forma, não tivéssemos perdido tanta informação (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Pontuamos que esse movimento de cooperação entre os estudantes nos fornece condições para pensarmos a questão da formação de estudantes surdos no ensino superior, pois como vimos no capítulo anterior, a maioria dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior no país não são direcionados na primeira língua dos surdos, no caso a Libras. Assim, como, por exemplo, ocorre na Ufes, quando da presença de um (a) estudante surdo (a), há a contratação e a locação de tradutores e intérpretes de Libras para a classe na qual o (a) estudante estará matriculado (a). Dessa maneira, entendemos, que esse tipo de figuração é recorrente nas instituições de ensino superior que contam com a matrícula de algum (a) estudante surdo (a) ou, na esteira de Sennett (2012), é uma forma-tipo que significa uma simples referência.

Também, identificamos essa forma-tipo durante nosso Estágio em Docência na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES. Percebemos, que antes do professor da disciplina de POEB combinar com a turma e os intérpretes esse movimento de planejar as aulas às segundas-feiras e nas disciplinas que não observamos esse movimento, as aulas seguiam as características de uma aula forma-tipo, por exemplo, o professor ministrava sua aula normalmente e o intérprete traduzia, sem conhecimento do material que seria utilizado na aula; a estudante surda pouco participava das aulas; e, as dúvidas da estudante surda eram sanadas diretamente com o intérprete.

Assim, a partir dessa forma-tipo, o professor transformou o planejamento coletivo, praticado toda segunda-feira, antecedente à sua aula, como um **ritual**. À medida que se deparavam com alguma tensão ou desafio, os indivíduos dessa figuração se comportavam, de tal maneira, que buscavam a solução imediata e após isso pensavam e discutiam durante os planejamentos e reitegravam ou não as conduções, agregando conhecimentos à sua formação.

Entretanto, no dia 13/10/2014, observamos que durante o planejamento para a aula da quarta-feira daquela semana, os estudantes, o professor e o pesquisador, questionaram as dinâmicas das aulas anteriores, e tomaram como base as aulas “forma-tipo”, e

buscaram reipregnar um novo hábito na formação de nível superior nessa rede de interdependência: participar de aulas bilingues.

Nessa direção, para a manhã do dia 15/10/2014, decidiram pela aula bilingue, ou seja, que o conteúdo, sobre a Teoria Keynesiana fosse ministrado na Libras. Entretanto, percebemos que a estudante surda havia faltado nesse dia, porém, os estudantes dessa turma, solicitaram ao grupo responsável por essa aula e ao professor da disciplina que o planejamento seguisse, mesmo com a ausência da estudante surda.

Esse mesmo movimento pôde ser percebido, também, na aula do dia 22/10/2014. O grupo que planejou a aula com o professor, se propôs a discutir a temática estabelecida para a aula a partir do intérprete de Libras. Esse indivíduo, apresentava o conteúdo em Libras e o outro intérprete fazia a versão voz para a Língua Portuguesa, sendo que a aula era intermediada pelos outros três estudantes, debatida com o restante da turma e coordenada pelo professor da disciplina.

Observamos, que a justificativa dos alunos dessa turma era a de que precisavam se acostumar com essa “nova” língua e com a metodologia proposta, tornar a Libras como um aspecto que eles vivenciassem nas relações diárias no espaço/ambiente da turma, para que se fortalecesse as relações quando essa estudante estivesse presente. De fato, essa preocupação da turma se confirmou nas entrevistas que realizamos na cantina da Universidade:

[...] Eu fico meio perdida quando a Adriana falta, mas consigo ajudar em alguma coisa, consigo conversar, ela consegue me entender, até pra falar de trabalho (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] Quando o professor de psicologia saiu da sala com ela à procura de um intérprete ela ficou sem graça. Ela tem esse medo de não ser aceita. Isso meio que dificulta a socialização com os outros. Por que conosco, forçamos a barra! Uma vez perguntamos a ela no banheiro, se enchemos o saco dela. E ela falou que não (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Percebemos, nas palavras de Sennett (2012), que a partir das **adaptações** das aulas, os estudantes passaram a refinar seus comportamentos e adotar como hábito, também, dissonância de seus papéis. Segundo o autor,

[...] os atores sociais podem então sofrer de “dissonância do papel” se as circunstâncias mudarem e antigos papéis se revelarem inadequados. A

dissonância do papel manifesta-se, por exemplo, entre pais e filhos após um divórcio; os pais separados estão agora sob forte pressão para encontrar novas e fáceis maneiras de brincar, educar e conversar com os filhos. Para se adaptar, precisam pensar explicitamente em investigar comportamentos; o objetivo, contudo, é alterar ou expandir papéis, para que possam novamente ser praticados com fluência e sem um sentimento autorreferencial. [...] as pessoas tornam-se mais “exímias” na vida cotidiana; mais ainda, conseguiram organizar pedacinhos de comportamento de forma ritualizada (SENNETT, 2012, p. 246-247).

Assim, entendemos, que o refinamento do comportamento dos indivíduos dessa rede de interdependência e os rituais estabelecidos pelo professor para os planejamentos desenvolviam conduções mais coesas e potencializavam a relação entre estudantes ouvintes e a estudante surda. Percebemos, que esse movimento desencadeou ainda mais o interesse da turma em aprender a Libras para que pudessem se comunicar, se relacionar e trocar informações e aprendizagens com a estudante surda. Essa situação produziu um sentimento de preocupação cada vez mais acentuado capaz de, nas sociedades recentes, especialmente na turma investigada, conduzir e regular as atitudes sociais perante as necessidades educativas dos indivíduos.

Nessa direção, percebemos, numa quarta-feira, durante uma aula da disciplina de POEB, uma adaptação que proporcionou uma reflexão na turma. O grupo que planejou a aula com o professor, sugeriu, após a explicação do conteúdo que fora trabalhado, assistir ao documentário que foi produzido na década de 1990 com o nome de “Ilha das Flores”. Percebemos que a legenda buscava acompanhar a narração do documentário que, por sua vez, estava muito rápida e, assim dificultava a leitura da estudante surda. Dessa maneira, a estudante, solicitou que os intérpretes de Libras fizessem a intermediação posicionados ao lado da lâmina, de modo que, pudesse acompanhar a narração do documentário no ritmo das cenas. Entretanto, observamos, também, que a estudante surda, ainda assim, preferiu acompanhar a legenda (mesmo rápida), pois não conseguia acompanhar a tradução em Libras e o filme ao mesmo tempo.

De fato, entendemos, no bojo de Sennett (2012), que ao questionar a rapidez da legenda e solicitar a tradução em Libras durante o documentário (mesmo não acompanhando a tradução), a estudante surda resistiu às propostas planejadas e sugeridas (inclusive por ela mesma). Essa resistência fez com que os demais estudantes ficassem atentos para entender os motivos dessas recusas. Percebemos, então, que havia ali, naquela turma, uma relação de interdependência, que acarretou no interesse em “[...] suspender a

frustração pelo fato de encontrar um obstáculo, e enfrentar o problema em seus próprios termos” (SENNETT, 2012, p. 254).

Nessa direção, a estudante surda explicou, que não conseguiria acompanhar o documentário e, assim, perderia as informações que os demais estudantes teriam acesso. Não observamos questionamentos, ao contrário, percebemos naquela figuração o uso da **força mínima** (SENNETT, 2012). Desse modo, recorreram aos intérpretes para que fizessem a tradução do vídeo. Entendemos, assim, que em termos das inter-relações sociais, por meio do uso da força mínima, os indivíduos deixam de insistir na argumentação e passam a considerar as ponderações dos **outros**. Assim, parece importante destacar, que os comportamentos adotados naquele momento potencializavam as relações sociais dialógicas entre os estudantes (SENNETT, 2012). Para o autor, o uso da força mínima,

[...] é uma experiência dos sentidos, na qual podemos nos sentir bem com os outros tanto física quanto mentalmente, pois não nos estamos impondo a eles. Esta sensação talvez explique o fato de, em busca de uma palavra que designasse civilidade (SENNETT, 2012, p. 256).

Observamos, assim, que as sugestões e correções feitas no que havia sido planejamento poderiam, inclusive, repercutir negativamente para os indivíduos figurados naquela turma, mas o que percebemos é que com o tratamento do erro como um fato “interessante”, os estudantes, professores e intérpretes, desenvolveram modos para a solução do problema, juntos! Dessa maneira, entendemos que só foi possível terem essas condutas naquele momento da aula e cooperarem entre si, a partir da presença de uma estudante surda naquele contexto. Assim, de acordo com Sennett (2012, p. 247-248), após essas alterações

[...] sobrevêm pausas autocentradas para reflexão; essas pausas de questionamento não comprometem a experiência; podem ser abraçadas quando as pessoas sentem que servem para adaptar, expandir e aperfeiçoar seu comportamento. Como acontece na oficina, também na família ou na rua isso é possibilitado pelo ritmo do desenvolvimento da aptidão.

Nessa direção, observamos, que a partir desse momento, tanto o professor dessa disciplina quanto os alunos, buscaram garantir o acesso à informação dos filmes e documentários que eram trabalhados; por exemplo, durante essa disciplina de POEB, os estudantes tiveram acesso ao documentário sobre a Revolução Francesa e ao filme

“Quanto vale ou é por quilo?”. Porém, antes de disponibilizar esses vídeos para a turma, o professor, que havia planejado e objetivado um debate em torno do filme, informou ou emprestou para os intérpretes os respectivos vídeos.

Desse modo, os intérpretes se organizavam e se apropriavam dos conteúdos dos vídeos e da discussão que seria trabalhada em sala de aula. Assim, poderiam fazer a interpretação no contexto da aula e, a partir de algum questionamento ou diálogo, fazer a mediação, de modo, que a estudante surda pudesse acompanhar.

Pontuamos, que a partir do momento em que a turma avançou para o segundo período do curso e em contato com outros professores, percebemos que esses profissionais, também adotavam a estratégia de trabalhar com documentários e filmes em sala de aula que possibilitassem uma discussão dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Entretanto, observamos que em algumas situações, esses recursos não disponibilizavam legendas. Assim, alguns professores prometiam uma síntese do filme para a estudante surda e outros solicitavam que os estudantes, especialmente aqueles que de algum modo aprenderam a Libras, dialogassem com a estudante surda.

De fato, estivemos em uma aula de Psicologia da Educação, na qual o professor regente havia separado um filme dublado para ser utilizado como recurso pedagógico.

[...] Observamos, que os estudantes ficaram apreensivos e preocupados pelo fato da estudante surda poder ter comprometido o acesso ao conteúdo. Quando a estudante surda chegou à classe, o professor explicou, que não conseguiu encontrar um material que fosse legendado e se comprometeu a entregar uma síntese do filme para essa estudante. Por fim, perguntou para a aluna se poderia utilizar desse recurso em sua aula e ela respondeu que sim (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Dessa maneira, entendemos, que a partir do que foi desenvolvido no primeiro semestre do curso de Pedagogia, os estudantes ouvintes passaram a adotar o sentimento de empatia com a estudante surda, naquele sentido, atribuído por Sennett (2012), de se preocupar com alguém. De modo que passaram a questionar a utilização de vídeos sem legenda, ou seja, aquela “forma-tipo”, que foi trabalhada na disciplina de POEB. Isto pôde ser observado no segundo período de curso. Na entrevista coletiva que realizamos na cantina da UFES uma estudante destacou:

[...] vimos bastante falhas, nesse semestre, de lançarem aulas com videos sem legenda. Esse semestre foi bastante turbulento. Uma disciplina foi mais que as outras (mas percebemos isso em mais de uma disciplina (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

A mudança da consciência humana é delineada pelas mudanças na vida social. Todos conhecemos essas mudanças que ocorreram na sociedade, entretanto, são interpretadas erroneamente como mudanças de estrutura social e geralmente categorizadas como “acontecimentos históricos”, por exemplo, na

[...] França houve uma revolução. Reis e imperadores apareceram e desapareceram. Eventualmente, partidos burgueses e operários lutaram por uma república e criaram-na. Em Inglaterra os Reform Acts alargaram o direito de voto à burguesia e aos trabalhadores, admitindo representantes seus em lugares do governo. Diminuiu o poder dos Lordes, enquanto aumentou o dos Comuns. Como consequência, a Inglaterra tornou-se um país governado por uma burguesia intelectual e pelos trabalhadores da indústria. Na Alemanha, o fato de se terem perdido guerras contribuiu para o declínio do poder dos estratos sociais dominantes dinástico – agrários e militares, enquanto se tornaram mais importantes os indivíduos de estratos sociais mais baixos. Consequentemente, depois de muitas oscilações do pêndulo, as velhas assembléias de estados foram substituídas por assembléias parlamentares com representações de partidos (ELIAS, 2014, p. 67).

Assim, entendemos, pela fala de Elias (2014), que os conceitos que demonstram o paralelo na mudança social realçam apenas um ou outro aspecto. Podemos citar, por exemplo, os conceitos de: industrialização, cientificização, burocratização, democratização, nacionalismo, oralismo, bilinguismo, entre outros. Neste aspecto é que Elias (2014) aponta o problema do pensamento sociológico tradicional. Para o autor, “[...] a direção comum tem que ser esclarecida não só numa esfera, mas nas transformações mutuamente interligadas das relações humanas” (p. 68).

Os impostos, por exemplo, são resultados de uma transformação interligada pelas relações humanas e do equilíbrio de poder de vários grupos e pessoas e “[...] devido às suas funções especializadas, todos os grupos e indivíduos se tornam cada vez mais funcionalmente dependentes de um número cada vez maior de pessoas” (ELIAS (2014, p.73 – grifo nosso).

Em diálogo com Elias (2001; 2006; 2014) e Sennett (2012), percebemos que, a cooperação não é como um “objeto hermético”, ou seja, aquele objeto, que se, por ventura, danificar, não seja possível repará-lo, podemos citar como exemplo uma taça

de vinho. Na perspectiva desses autores, a cooperação é passível de **conserto** e de **transformação**. De um modo análogo, entendemos, que diante dos filmes sem legenda, os estudantes percebiam que detalhes precisavam ser revisitados. Para Sennett (2012, p. 257)

Existem três maneiras de proceder a um conserto: fazer com que o objeto danificado fique parecendo como novo, melhorar seu funcionamento ou alterá-lo completamente; no jargão técnico, essas três estratégias são conhecidas como restauração, retificação e reconfiguração. A primeira é determinada pelo estado original do objeto; a segunda procede à substituição por partes ou materiais melhores, ao mesmo tempo preservando uma forma antiga; a terceira reimagina a forma e o uso do objeto no processo de consertá-lo.

Percebemos, no fluxo das disciplinas, que os estudantes buscavam sistematicamente restaurar a cooperação, se aproximando da estudante surda, contribuindo com trocas sobre as disciplinas e interagindo fora da sala de aula, conforme abordaremos no próximo subcapítulo.

Durante a entrevista coletiva, que realizamos na cantina da UFES, uma estudante fez o seguinte destaque: “[...] tentamos, nas apresentações colocar algum vídeo com legenda para fechar os trabalhos e a Iara se inteirar mais também com os conteúdos” (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Nessa direção, observamos, por meio da mesma entrevista que as estudantes, também, buscaram retificar a cooperação. Desse modo, um grupo de estudantes foi até o Colegiado do curso e destacou que:

[...] os professores não têm se preocupado com a Iara. Professor trazendo filme sem legenda. Aí a Coordenadora respondeu que no próximo período ela vai fazer um trabalho pelo menos na disciplina dela (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] Na disciplina de Filosofia, todos os vídeos foram sem legenda, Todos! Nesse semestre não dava mais tempo ou o professor não procurou entender, que tinha uma aluna surda em sala de aula, então já fomos meio que avisando a Coordenadora, porque acreditamos, que essa prática deveria partir dos professores [...] (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Ao observar as respostas das estudantes ouvintes, percebemos que existe a empatia do grupo que está preocupado com a formação da estudante surda no Ensino Superior. Além disso, a partir dos destaques das falas, podemos ressaltar, que existe uma

indicação para a reconfiguração dos recursos utilizados para as aulas. Dessa maneira, entendemos, a partir de Sennett (2012), que seria necessário uma reconfiguração no planejamento dessas disciplinas, de modo que fosse possível a elocubração de recursos acessíveis para todos os estudantes dessa turma, pois no entendimento de uma das estudantes, essa prática “[...] não beneficiaria somente a estudante surda [...]” (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Entendemos que o fazer e o consertar podem ser utilizados para pensarmos a formação de estudantes surdos no Ensino Superior. Dessa maneira, tentamos abordar o ritmo das técnicas encontradas nas oficinas que podem ser pensadas e problematizadas nos rituais de escolarização de estudantes surdos no nível superior. Talvez, a análise da utilização da força mínima, que ocorre em uma oficina pode parecer confusa quando abordamos as relações sociais, entretanto, esse processo possibilita a problematização das conduções que damos para as trocas verbais diversificadas. Assim, nosso destaque objetivou relembrar a ideia de Elias (2001; 2006; 2014), de que apenas nos constituímos humanos quando acessamos uma figuração social e a partir das experiências que trocamos com os outros.

O consertar em uma oficina, nos remete à busca por outros meios de nos relacionarmos, físico ou socialmente, com os outros indivíduos nas redes de interdependências, que constituímos em sociedade.

Assim, compreendemos que a prática da restauração, reabilitou a fidedignidade dessas aulas, e as ranhuras que por ventura, apareceram ao longo da formação, são marcadas na história desses indivíduos e processualmente desfeitas. O processo de retificação expresso na ação dos estudantes quando procuraram a Coordenação do curso objetivando melhorar a proposta dos recursos, buscava otimizar essas novas ferramentas e os seus usos no Ensino Superior.

Ao abordamos a reconfiguração, concordamos com Sennett (2012), no sentido de ser uma sistemática mais experimental, de modo que podemos alterar a configuração de algum programa ou sistema e, também, de maneira processual, alterar, no caso das relações humanas, as interrelações e as conduções, que os indivíduos tomam (ELIAS, 2001).

Nessa direção,

[...] no dia 22/05/2015, durante uma apresentação de um seminário, proposto pela professora da disciplina de PEPP, uma estudante ouvinte propôs utilizar um vídeo com legenda que traduziria bem, no julgamento dessa estudante, o conceito de Sistemas Simbólicos de Bourdieu. Entretanto, antes de utilizar o vídeo, perguntou para a estudante surda se haveria algum problema, com a negativa da colega, prosseguiu (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Percebemos, que com a presença da estudante surda nessa turma de Ensino Superior, houve uma necessidade de adotar a diplomacia nos comportamentos entre os estudantes, pois naquele contexto, havia duas línguas, que se relacionavam constantemente, a Libras e a Língua Portuguesa, assim, de maneira diplomática, todos buscavam maneiras de lidar uns com os outros.

Nessa perspectiva, durante nossa pesquisa, observamos algumas dinâmicas e comportamentos em sala de aula que os estudantes ouvintes e a estudante surda procuraram estabelecer de modo diplomático. A propósito, parece oportuno destacar, que a estudante surda se sentia isolada e pouco interagiu com a grande maioria da turma, a exceção se dava ao “grupo da cantina”, e algumas outras estudantes. Durante uma entrevista informal realizada em junho de 2015, a estudante destacou que:

[...] interajo pouco com eles, na verdade quase não tenho interação. [...] O fato de alguns professores pensarem em mim, por exemplo, o professor Reginaldo e o professor de Psicologia, [...] por que sou surda, os alunos acham que eles me ajudam. Como eu tiro algumas notas altas, então provavelmente pensam que me ajudam [...] Alguns gostam de mim, alguns pensam que sou inteligente, outros não! [...] as pessoas falavam muito sobre mim, e parece que os alunos ouvintes não gostavam, eu sinto que algumas pessoas olham diretamente pra mim, porque as pessoas não sabem Libras, eles dizem que não preciso usar a Libras (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, junho de 2015).

Dessa maneira, a partir da resposta da estudante surda, entendemos que seria necessário que os indivíduos dessa figuração adotassem uma diplomacia cotidiana nas relações e nas conversas dialógicas entre os estudantes ouvintes e a estudante surda, caso contrário, esbarraríamos em dificuldades no fluxo da formação de todos.

No período em que estivemos com a turma, observamos que o refinamento da diplomacia cotidiana ocorreu de maneira processual e, assim, os estudantes passaram a

desenvolver a habilidade na gestão das tensões que ocorriam na sala de aula e em ambientes informais.

Entendemos que cabe-nos pontuar, ainda que brevemente, de que maneira em diferentes disciplinas, ocorriam as relações e o gerenciamento das tensões entre os estudantes ouvintes e a estudante surda no desenvolvimento das atividades em grupo. Inicialmente, destacaremos como os grupos eram formados e, a partir disso, como sistematizavam as ações no desenvolvimento das atividades. Nessa direção, durante uma entrevista, duas estudantes destacaram, que os grupos eram formados pela:

[...] afinidade. Primeiro um contato com algumas pessoas e com a convivência percebemos que a relação não é tão boa. E assim não se deu. Conhecemos outras pessoas e buscamos as mesmas coisas. Geralmente você quer fazer as coisas com quem tem boa relação. Com quem tem intimidade pra se expor e cobrar se for o caso (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] liberdade. [...] é uma relação que é construída mesmo. Por que mesmo não estando juntas temos liberdade pra falar: “Érika não dá pra colocar no grupo, fica noutro”. Então é uma relação que temos liberdade pra falar uma com a outra, não só na sala mas fora também. (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Acerca desse processo, Sennett (2012), salienta que a diplomacia cotidiana pode ocorrer quando as pessoas se aproximam para que cooperem melhor. Nesse sentido, entendemos que a aproximação balizada pelas questões que envolvem a afinidade e a liberdade fortalecem a rede de interdependência dessa turma. Assim, “[...] a cooperação não é fortalecida apenas aliviando-se as pressões; as quedas de braço fixam limites que não deverão ser ignorados no futuro” (SENNETT, 2012, p. 276).

Nessa perspectiva, percebemos durante as aulas e nas entrevistas que a estudante surda

[...] precisa ser estimulada a cooperar. Quando o professor pergunta diretamente para ela, sempre é respondido com experiências muito interessantes que tem relação direta com o conteúdo que o professor está abordando, mas quando não há proposição, principalmente quando existe algum bloqueio com algum professor, ela não fala (ALUNA 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Na mesma direção, e avaliando o seu próprio engajamento no que tange à cooperação nas atividades em grupo e de sua participação nas aulas, a estudante surda ressaltou nos seguintes termos:

[...] no primeiro período eu era folgada, mas no segundo período eu comecei a ver que poderia dar apoio ao grupo e fazer algumas coisas. Às vezes eles dividiam e me davam a parte menor porque eles achavam que talvez eu não conseguisse fazer tudo sozinha (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Essa acomodação logo no início da formação assumida pela estudante surda foi percebida pelos estudantes ouvintes. De acordo com o relato de uma das entrevistadas a estudante surda “[...] não tem muita iniciativa. Por que temos que delegar a função. Ela sempre dá conta de fazer, independente se é muita coisa ou não, mas sempre temos que determinar” (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Entendemos, que as estudantes do “grupo da cantina” desenvolveram a habilidade de gerenciar as tensões e, assim, passaram a auxiliar na mediação das relações que a estudante surda estabelecia, das tarefas que eram direcionadas para ela de maneira que passaram a dosar a aproximação e o distanciamento dos conflitos.

De fato, observamos:

[...] durante uma aula da disciplina Introdução à Pesquisa Educacional, a formação de um grupo, que era composto pela estudante surda e outras duas estudantes ouvintes, assim, entendemos, que dependendo do número de componentes possíveis, havia uma articulação e alternância entre as cinco estudantes que constituíam o grupo da cantina (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, essas estudantes, que eram mais próximas da estudante surda, buscavam conduzir a formação dos grupos, de modo, que pudessem garantir a presença de alguma delas no grupo da estudante surda. De fato, durante a entrevista, observamos, os seguintes destaques:

[...] Sei que não vai ficar no meu mas eu sei que vai ficar num grupo composto por alguma de nós. Geralmente os grupos são de 3 ou 4 pessoas. Aí sempre damos um jeito (ESTUDANTE 11 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] Ela fica meio limitada, por exemplo, ela ficou fora de nossos grupos, na disciplina de História, ela veio me perguntar e disse que estava sem grupo, eu disse que o meu estava cheio, perguntei se poderia colocar mais um e a professora não permitiu. Aí depois ela acabou no grupo da Adriana, na atividade do Seminário (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] como ela faltou, a professora montou o grupo, então ela ficou sem alternativa, na verdade. Só que eu e Eliana “podemos ficar sozinhas” então agregamos. No trabalho de Mariângela ela não pôde. Por que a professora já

tinha fechado o grupo. Então no grupo da pesquisa ela está com a Érica. Como ela não estava presente ela ficou com a Érica em outro grupo (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Conforme observamos no capítulo anterior, os estudantes matriculados na turma de Pedagogia 2014/2 da Ufes em sua maioria, pertencem às camadas socioeconomicamente mais vulnerável. Dessa maneira, Elias (2011), nos permite entender que existe um sentimento em comum na turma, que atravessa tanto os estudantes ouvintes, quanto a estudante surda. As gerações anteriores de ambos os estudantes, vivenciaram processos de discriminação negativa¹¹ (LOPES, 2013) no fluxo das figurações que emergiam no Ensino Superior e, enfrentaram de algum modo, aspectos dos dilemas de se interrelacionarem.

Analogamente, vimos no estudo de Sennett (2012), que em meados da década de 1970, em decorrência da guerra civil que emergiu no país, os coreanos migraram para os Estados Unidos. No país da América do Norte, encontraram dificuldades, por exemplo, com a língua, com o sentimento de exploração dos clientes americanos e da inveja, pois constantemente eram alvo de questionamentos sobre a origem dos recursos que sustentavam aquelas lojas que os coreanos constituíram naquele país. Com o passar do tempo, as lojas foram se expandindo e os coreanos passaram a se relacionar com outro grupo minoritário e que, também, sofria grande repressão naquele país, os latino-americanos.

No interior das lojas, desenvolviam a habilidade da diplomacia cotidiana, fruto do relacionamento que se tornou mais próximo e pessoal. Os latinos podiam até discordar de certas condições oferecidas pelos coreanos, entretanto, de modo formal e cooperativo, militavam ao lado dos coreanos contra os sindicatos estadunidenses e no dia a dia cooperavam com diplomacia nas lojas. Entretanto, não deixavam de argumentar sobre as condições de trabalho que haviam recebido (SENNETT, 2012).

Dessa maneira, entendemos que mesmo vivendo em tensões, latinos e coreanos, buscaram maneiras e comportamentos que possibilitassem a cooperação de ambos, pois um grupo dependia do outro. É nesse contexto que observamos os estudantes ouvintes e

¹¹ Discriminação negativa – “[...] é aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito” (LOPES, 2013).

a estudante surda. Percebemos essas habilidades de gerenciamento das tensões por algumas das estudantes da turma. Por exemplo, ao serem questionadas sobre a iniciativa das proposições dos trabalhos, uma estudante fez o seguinte destaque

[...] São características individuais. Algumas pessoas têm características de propor e outras pessoas acabam aceitando por não ter uma ideia melhor ou por concordar mesmo com aquela proposição. Têm pessoas que têm essa dificuldade de propor, aí ficamos em dúvida será que é bom ou ruim. Pois prevalece sempre aquilo que você propõe – pra você é bom porque a ideia é sua, mas e pro outro? – às vezes tem e não fala (ideias). A Iara tem muitas ideias boas, mas ela expõe sempre em conversas informais que acontecem depois (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Entendemos que existe nessa rede de interdependência composta por estudantes ouvintes e uma estudante surda, a mesma necessidade de cooperação que vimos no estudo de Sennett (2012), quando o autor destaca a cooperação entre coreanos e latinos. No nosso caso estudado, a interdependência está baseada na relação mútua no processo da formação em nível superior. Independente de serem estudantes ouvintes ou surdos, estão no **desenvolvimento** da mesma profissão.

De fato, as organizações dos trabalhos em grupo, de acordo com as entrevistas, ficavam a cargo das estudantes ouvintes e a estudante surda pouco propunha, pois de acordo com as estudantes entrevistadas,

[...] ela tem bastante receio com as produções dela, pois, ela me entregou e pediu a minha opinião sobre a produção dela, respondi que não, que era produção dela e a professora quem deveria avaliar. Acabamos tirando uma excelente nota. Então acredito que ela precisa de auto-confiança por que ela é muito boa, colabora muito, mas não é pró-ativa. Ela não tem essa questão da pro-atividade, mas colabora bastante (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Eu acho que a Iara concorda muito com o que falamos. Pedimos opinião, mas o que decidirmos ela aprova. Ela não gosta muito de propor nada que beneficie ela. Ela não gosta de ser vista como “a coitada” e coisas nesse sentido. Então ela mesma fala que deve ser igual pra todo mundo. Às vezes pensamos em algo para facilitar pra ela, mas sem falar pra ela nesse sentido e ela acaba concordando. Ela concorda sempre e nem questiona. Costumamos achar o que é melhor e propomos, as vezes nem é o melhor, mas ela sempre concorda (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Observamos nas aulas e nas entrevistas que existe uma dinâmica para definição das tarefas nos grupos, os quais a estudante surda participa. Além disso, percebemos uma preocupação acentuada de algumas estudantes em decidir a sistemática de apresentação

ou a elaboração de um trabalho para ser entregue aos professores. De fato, durante as entrevistas uma das estudantes questionou:

[...] Será que estamos ajudando ou estamos travando? Gerou essa preocupação por que pensamos se é nossa opinião que deve prevalecer? Por que fora daquele momento, conversando informalmente, aparecem muitas ideias legais, mas porque ela não manifestou antes para construirmos juntas? Mesmo que seja em cima da minha perspectiva. As vezes achamos que fica restrito naquilo que determinamos, mesmo ela dando conta. Temos que direcionar: leia tal capítulo, faz resumo disso ou daquilo... (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Além disso, constatamos que as estudantes ouvintes buscam, em todo momento, não diminuir as atividades da estudante surda pela sua condição. Constatamos nas entrevistas que em se tratando da divisão de tarefas,

[...] principalmente se for textos, cada um pega um teórico. Teve um trabalho de filosofia, que fizemos entrevistas, os campos de pesquisa eram diversificados: níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Ela optou por fazer o ensino superior por ela já estar aqui na UFES, entrevistou inclusive a Joyce (intérprete). Tentamos deixá-la definir, algumas coisas ela escolhe. Mas na maioria das coisas dividimos por igual. Quando trabalhamos com textos, dividimos por igual. Cada um com sua responsabilidade. E confiamos nela! Ela sempre entrega as atividades e pede uma conferência. Entretanto, pensamos que se fazemos parte de um grupo: se prejudicar, prejudica todo mundo e caso contrário todo mundo é beneficiado. Assim como são nossas atividades! Nós entregamos sem ninguém corrigir de ninguém, então tratamos da mesma forma (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] é uma forma de dar autonomia pra ela. Se ficarmos dando palpite ela não tem autonomia pra desenvolver. Desenvolvemos errando também (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Percebemos, que, por meio das proposições de alguns professores e das atitudes dos estudantes ouvintes, a estudante surda passou a se sentir estimulada a cooperar nos trabalhos. Observamos, que, na metade do primeiro período e no segundo período do curso, que a estudante surda estava se relacionando com mais frequência, tanto com as estudantes que sentavam ao seu redor quanto com outros da classe. Durante uma entrevista informal a estudante surda afirmou:

[...] me preocupo com tudo! Passei a estudar o trabalho todo pra tentar entender e saber responder caso o professor fizesse perguntas e eu perguntava para minhas colegas o que precisava fazer mais, passei a perguntar se precisava fazer mais do que a parte que me davam, mas as vezes não precisava (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Dessa maneira, observamos, por meio das entrevistas, que a estudante surda, passou a se preocupar com a formação de outros estudantes. Em um momento do curso, especificamente, quando precisavam fazer um trabalho em grupo, houve um afastamento de algumas integrantes do antigo grupo. Nas entrevistas, as estudantes afirmaram que o número era maior, entretanto, em decorrência da ausência de uma das estudantes, ocorreu uma discussão, que foi contemporizada pela estudante surda, com a seguinte afirmação: “[...] Ela não podia ir no dia marcado, aí ficaram com raiva. Ela não podia faltar o trabalho pra ir fazer a pesquisa” (ESTUDANTE SURDA - ENTREVISTA, julho de 2015).

Assim, com uma frequência maior, a estudante surda passou a cooperar nas atividades em dupla, conforme relato a seguir de uma das estudantes:

[...] especificamente, fiz um trabalho com ela de História que era em dupla, ela cooperou bastante. Inicialmente eu fiz uma parte maior, no segundo momento, ela fez a maior parte – ela propôs isso – e recebemos uma excelente nota (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Além disso, por intermédio de uma atividade em grupo na disciplina de Pesquisa Extensão e Práticas Pedagógicas – PEPP, as estudantes afirmaram, que puderam se reunir com mais frequência, planejar e executar melhor o trabalho. A estudante surda e uma estudante ouvinte, que participaram das entrevistas declararam, que:

[...] tivemos reunião fora da sala de aula também. As atividades como fazer entrevista, reuníamos na biblioteca, sentávamos e fazíamos o trabalho (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] por se tratar na construção de um trabalho não é somente um texto em si, então ocorreu uma ajuda e assimilamos melhor por que tivemos que nos reunir, marcar encontros fora da sala de aula para executarmos esses trabalhos. Então foi nos proporcionado um momento para que interagíssemos com o outro e o aprendizado fluiu naturalmente (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

As estudantes ouvintes destacaram, que o resultado dessa atividade foi uma pesquisa focalizada na relação entre uma aluna surda e um intérprete de Libras. Observamos, e destacamos, o papel da estudante surda na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES nas declarações a seguir:

[...] Colocamos nossos corações por que era uma aluna surda junto com um intérprete de Libras, pro nosso crescimento a pesquisa foi maravilhosa (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] nessa apresentação, ela disse sobre a trajetória dela. Quando ela perdeu a audição e etc. Todos da turma até falaram que nosso trabalho foi muito emotivo. Quando a turma soube dessa história de vida dela, acabou motivando. Foi fantástico até pra construir nossa trajetória como educadores, pois pretendemos viver isso fora. Foi um presente pra turma toda ela estar conosco (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] no início fiquei pensando: “será que conseguirei falar com ela”... quero aprender Libras pra poder comunicar com ela e qualquer outro surdo que eu encontrar. Mas, acho bacana, esse despertar, pois ela pergunta bastante coisa, mas também perguntamos muita coisa, por exemplo, os sinais, pois facilita ao conversar [...] tornamos amigas, temos aquele vínculo de amizade. Quando estamos com dúvidas ela nos ajuda e quando ela está com dúvidas ajudamos também. Me incentivou aprender Libras, as questões de explicar pra ela já muda, pois saber pelo menos um pouco já ajuda a falar com ela (ESTUDANTE 11 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Dessa maneira, entendemos, que emergiu e fortaleceu uma interdependência mútua, baseada nas questões de afinidade e liberdade que foram atribuídas pelo grupo. Em outras palavras, a partir do sentimento de empatia e diplomacia cotidiana, a estudante surda não pode deixar de fazer sua parte nas atividades em grupo, do mesmo modo, que os estudantes ouvintes. Percebemos, também, que a gestão das tensões nessa rede de interdependência, dispensou um mediador. No nosso caso estudado, as arestas foram aparadas pelo equilíbrio do **silêncio** e da **fala**.

Observamos uma legitimação e participação acentuada da estudante surda na turma de Pedagogia 2014/2 da UFES. Assim, a partir dos aspectos eliasianos, observamos que vivemos em um tempo/momento em que a **in/exclusão** se apresenta de modo cada vez mais evidente como uma distinção social – uma tomada de posição social perante determinadas maneiras e costumes, específicas de nosso tempo.

Destarte, percebemos que as questões da aquisição e o uso de uma língua são fundamentais para a inserção dos estudantes nas figurações sociais que se estabelecem no espaço universitário. Em Elias (2006), evidenciamos que a não inserção se dá em decorrência da incapacidade de se orientar no mundo em que o indivíduo está inserido e de se comunicar com os outros indivíduos existentes nas figurações sociais. Para o autor, a participação dos indivíduos nessas figurações sociais é condição indispensável para a humanização.

A partir de Elias (1993; 2001; 2006; 2011; 2014), percebemos que no processo civilizador ou na história das emoções os indivíduos seguem caminhos, que não possuem um ponto de conclusão. De modo análogo, processualmente, os estudantes seguem direções que não podem ser totalmente controladas. Dessa forma, podemos pensar que o que somos, pensamos e acreditamos pode estar relacionado ao que as gerações passadas acreditavam e pensavam.

Assim, acreditamos que existe um fio condutor que liga as lutas atuais às lutas empreendidas pelas gerações passadas. Algo permanece e o que permanece está além do objetivo, do palpável, do visível. Está nas emoções e nos sentimentos. Assim como em nossa geração, as anteriores também tinham dúvidas, receio, mas apostavam e, também, mudavam as apostas. Entretanto seguiram o fluxo de um processo histórico que, a rigor, não havia sido planejado. Para nós, a história dos processos educativos dos surdos no Ensino Superior, segue essas indicações eliasianas.

5.2 A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA

No curso da nossa investigação, vimos a pertinência de destacar a presença e as ações dos intérpretes de Libras que, constituindo a figuração estudada, também desencadearam nos estudantes comportamentos e atitudes que potencializavam a modelação de uma política cooperativa no processo de formação em nível superior.

Os intérpretes, os estudantes surdos, e os estudantes ouvintes são indivíduos cujas atitudes e modos de relacionamentos ganharam outros sentidos a partir da matrícula de estudantes surdos no Ensino Superior. Decorre daí nosso interesse, mas, também, a pertinência de estudar aspectos das interpenetrações dos intérpretes no fluxo da formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

Dialogando com Elias (2011), Sennett (2012), Gebara (2012), Santos (2006; 2009; 2012), e Xavier (2010), buscamos compreender alguns aspectos do desenvolvimento da profissionalização do intérprete de Libras, especialmente nos contextos educacionais e, no nosso caso específico, do Ensino Superior.

Acreditamos, que ao compor as redes de interdependências desse nível de ensino, os intérpretes se constituem em profissionais importantes e podem cooperar com professores e estudantes no sentido de conduzir o processo de formação de estudantes surdos.

Para desenvolver esse argumento entendemos, a partir do estudo de Elias (2006), que as sociedades são redes compostas por indivíduos que são dependentes uns dos outros. Observamos, também, que essa interdependência pode acontecer em situações conflituosas, sejam individuais ou coletivas. Nessa direção, o autor pontua que são características no desenvolvimento de uma profissão, um movimento mais ou menos evidente na balança de poder que se expressa nas relações de interdependências de grupos e/ou indivíduos, que em gerações anteriores, eram independentes e/ou não se relacionavam.

De fato, a profissão do intérprete de Libras, especificamente no Ensino Superior, emerge e se consolida de modo muito específico a partir da inserção dos estudantes surdos nas classes desse nível de ensino. Nesse aspecto, vale considerar, que associado à ampliação de matrículas no Ensino Superior, vivenciamos uma intensa (re) definição e (re) elaboração em torno da profissão do tradutor e intérprete de Libras. O ensino superior traz marcas e sentidos muito peculiares em relação à Educação Básica. Nessa direção, concordamos com Sanfelice (2014), quando pontua que cada instituição de educação tem suas marcas, maneiras e, assim, não há possibilidade de compararmos.

Zaidan (2014), nos permite entender, que nos espaços do Ensino Superior, as formações são expressas e conduzidas de muitas maneiras que envolvem o conhecimento de temáticas/saberes do cotidiano escolar, o desenvolvimento e os investimentos em pesquisas da área da educação. Assim, compreendemos que, atualmente, a profissão do intérprete de Libras está intimamente ligada à formação dos professores.

Em nossa investigação, percebemos que uma interdependência mútua, entre estudantes ouvintes, professores, intérpretes e a estudante surda (não necessariamente nessa ordem) emergia no processo de formação dessa estudante surda. Processos que, no nosso entendimento, trazem implicações no desenvolvimento da profissão do Tradutor e Intérprete de Libras – TILS.

Observamos, nos estudos de Xavier (2010) e Vieira-Machado (2010b), que historicamente a escolarização de estudante surdos era pautada pela oralização. Para as autoras, em decorrência dos movimentos surdos que ocorreram por volta da década de 1980, a partir das associações de surdos, essa prática oralista passou a ser alvo de questionamentos intensos e posta em xeque.

Nesse contexto, alguns indivíduos se constituíram profissionais nas fronteiras das comunidades surdas e ouvintes. Pois, ora conviviam com os surdos e utilizavam a Libras, e em outros momentos com os ouvintes, nesse caso, faziam uso da Língua Portuguesa. De certa maneira, em ambas as situações, o intérprete passou a desenvolver a habilidade de interpretar em diversos contextos sociais e, assim, buscavam a partir dos conhecimentos adquiridos das palavras/sinais, dos significados e da cultura (LOPES, 2007), as interpretações mais apropriadas. Dessa maneira, concordamos com Santos (2012), que esses profissionais praticavam a tradução e acabavam transitando nas duas comunidades: de ouvintes e de surdos.

No fluxo de outras transformações sociais, no século XXI, dois marcos legais começaram a ditar outros rumos na escolarização de estudantes surdos no Brasil. Por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, aos estudantes surdos foram desencadeados alguns dispositivos que objetivavam assegurar que sua escolarização pudesse ocorrer em sua língua, a Libras. Entretanto, observamos, que até o ano de 2008 não havia, no Brasil, uma sistematização em torno da formação dos intérpretes de Libras.

A partir de 2008, observamos, que houve um desenvolvimento na formação dos intérpretes de Libras. Naquele momento, emerge no país, uma formação institucional, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por meio do curso de Bacharelado em Letras-Libras (SANTOS, 2012). Nessa direção, observamos, que por meio da Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, essa profissão passou a ser legitimada e regulamentada em todo território nacional.

Nessa direção, com o crescente número de matrículas de estudantes surdos nas redes de ensino, a profissão de intérprete de Libras ganha destaque. Entretanto, como vimos no estudo de Santos (2012), a maioria desses profissionais, desconhecia seu papel na

formação dos estudantes e suas possíveis relações com outros profissionais no fluxo das práticas pedagógicas que demandam a área educacional. Entretanto, observamos, no estudo de Xavier (2010, p.111), que esse profissional é “[...] responsável por versar, conduzir, transpor, informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras”.

Conforme salienta Elias (2006), percebemos a legitimação da profissão de intérprete de Libras, a partir do momento, em que a sociedade brasileira necessitou da habilidade da interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e/ou da Língua Portuguesa para Libras. Esse movimento emergiu a partir da composição de indivíduos surdos nas figurações sociais e, concomitantemente, da presença de indivíduos que possuíam a habilidade de interpretar para as duas línguas.

De fato, na medida em que os estudantes surdos passam a integrar de modo cada mais ampliado e mais explícito as redes de interdependências do Ensino Superior, a demanda pela presença e atuação dos TILS passa a ser recorrente. Assim, assume absoluta pertinência as discussões em torno da Libras, principalmente quando o uso dessa língua passa a ser entendida como condição para a formação de estudantes surdos no Ensino Superior (SANTOS, 2009).

Nessa perspectiva, como vimos no subcapítulo anterior, o fato de a estudante surda não sentar no canto da sala de aula, e sim no meio da turma, além de potencializar as relações entre a estudante surda e os estudantes ouvintes, possibilitou uma aproximação dos TILS com os professores e os demais estudantes. Nessa direção, observamos que:

[...] as carteiras da classe estavam organizadas em dois grandes semicírculos, que iniciavam na direção da porta de entrada/saída da classe e terminavam na direção oposta. Então, aproximadamente, metade da turma sentava-se no primeiro semicírculo e os demais sentavam-se no semicírculo posterior. Ao centro da sala de aula, e na direção do quadro branco, localizava-se a mesa do professor e ao seu lado direito ficava um intérprete sinalizando a aula e o outro intérprete, sentado numa cadeira, aguardava sua vez de interpretar e monitorava o tempo de troca que haviam combinado (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2014).

Essa organização, possibilitava a troca de informações de uma língua para outra, utilizando a tradução ou interpretação, de maneira mais próxima possível, respeitando-se as convenções gramaticais das línguas (XAVIER, 2010). Nessa dinâmica, alguns

professores e os estudantes ouvintes passaram a acompanhar a interpretação dos conteúdos, das dúvidas e das respostas.

Durante o período em que acompanhamos as aulas da turma, observamos que, embora a estudante surda necessitasse focalizar o intérprete de Libras durante todo o período em que estivesse na sala para que não perdesse nenhuma informação, o fato de ela estar sentada próxima de outras estudantes ouvintes, impulsionava o estabelecimento de comunicação e de aproximação com os colegas de turma.

Com o tipo de organização das carteiras adotada na sala de aula, a presença do intérprete se tornou ainda mais visível. Observamos, em uma das aulas da disciplina “Educação, corpo e movimento”, que após receberem o indicativo de greve dos técnicos da UFES,

[...] os estudantes combinaram de faltar às aulas da sexta-feira daquela semana. Essa atitude foi tomada em comum acordo dos estudantes, pois entendiam que sem a presença dos intérprete de Libras, a estudante surda estaria impossibilitada em acessar às informações das aulas daquele dia em diante. Dessa maneira, decidiram não comparecer às aulas até que a turma tomasse conhecimento de alguma solução para o caso. (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Apoiando-nos nos estudos de Santos (2009; 2012), observamos que na perspectiva dos estudantes, existia uma valorização do intérprete de Libras, pois o fato de estarem localizados ao lado dos professores durante as aulas, contribuiu para a modelação dos comportamentos de todos os indivíduos dessa figuração, de modo que passaram a valorizar a atuação dos TILS, nessa turma de Ensino Superior.

Vale ressaltar que, a ação de interpretar, comumente realizada no canto da sala de aula, passou a acontecer nas aulas que acompanhamos no meio da sala, próximo ao professor regente. A respeito dessa organização física das carteiras na sala e do trabalho do intérprete, outra estudante ouvinte destacou:

[...] mobilizou a turma inteira, os intérpretes – aquela novidade, focávamos neles – mas mobilizou a turma de uma maneira geral. Principalmente no primeiro período, que fizemos um trabalho sobre a importância do papel do intérprete na intermediação da comunicação do professor e do aluno surdo (ESTUDANTE 15 - ENTREVISTA, julho de 2015).

Elias (2006) sintetiza que as profissões são funções sociais que determinados indivíduos exercem com o objetivo de atender as necessidades de outros. Para Elias (2006, p. 89) “[...] se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular”. Mais especificamente, as profissões são o resultado de processos sociais, assim, as tensões e os dilemas que narram tais processos, precisam constituir os balizadores do desenvolvimento profissional.

Compreendemos que o trabalho do intérprete de Libras não se dá num vazio, ele molda e é moldado na figuração social. Desse modo, se os estudantes dessa turma refinavam seus comportamentos, adotando estratégias para se relacionarem com a estudante surda, em decorrência da presença e da atuação dos intérpretes, também, em decorrência das ações dos estudantes ouvintes, os intérpretes, passavam a adotar conduções específicas que traziam implicações para o desenvolvimento da profissão.

Durante uma entrevista, uma estudante ouvinte se expressou nos seguintes termos:

[...] eu particularmente me recorro à Debora, acho que essa interação é importante, essa colaboração é importante não somente nós do grupo, vejo que uns ajudam também, se envolvem, pois ser solidário é importante, principalmente em nossa formação. Temos que estar constituindo, aprendendo, juntar, dividir, acho super importante (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Observamos em algumas disciplinas a preocupação do professor regente em auxiliar os intérpretes, com a entrega dos textos e conteúdos, previamente, ou planejando atividades junto com os intérpretes. Dessa maneira, entendemos, que nessas disciplinas havia uma potencialização no trabalho do intérprete de Libras.

Concordamos com Xavier (2010) quando nos indica, que o trabalho do intérprete não é algo automático. É uma atribuição, que demanda diversas escolhas em um curtíssimo espaço de tempo, escolhas, que demandam uma negociação nas duas línguas. Daí a importância de os docentes potencializarem a intervenção e a participação dos intérpretes nas aulas, subsidiando essa participação com a disponibilização de textos ou de materiais relativos aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Acreditamos que essas ações dialógicas entre os professores e os intérpretes dessa turma contribuíam no processo de interpretação exercitado no ensino e na aprendizagem da estudante surda. Além disso, essas práticas cooperativas demonstravam para os estudantes da turma, um trabalho conjunto, que era necessário para a formação de todos os estudantes dessa turma. Observamos, nas entrevistas, que os estudantes ouvintes passaram a compreender a necessidade de um trabalho cooperativo entre professores e intérpretes. Nesse sentido, uma estudante destacou:

[...] No primeiro semestre, quando era a intérprete 1 eles tinham acesso aos conteúdos dos professores. Agora não sei quem pedia e se os professores mandavam sem solicitação [...] nesse semestre, em um momento o intérprete 2 pediu, não lembro em qual situação, pra ele ter noção mesmo. Acho que deveria ser assim em todas as aulas, assim como temos que ler os textos, e eles vão interpretar, acho que deveriam ter noção dos conteúdos até pra facilitar a interpretação (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Percebemos, no estudo de Santos (2009), que a partir da figuração constituída por estudantes ouvintes e algum estudante surdo, existem negociações entre os indivíduos na tomada de decisões a respeito das estratégias pedagógicas que serão utilizadas nas aulas. Essas negociações podem trazer questões e demandas que qualifiquem ainda mais a atuação dos intérpretes de Libras nos espaços de formação desse nível de ensino.

Assim, pontuaremos a seguir, condutas que os intérpretes de Libras tomaram durante as aulas e que, talvez, trabalhadas com os professores e estudantes, poderiam ser conduzidas de outras maneiras, contribuindo para a afirmação da política cooperativa entre estudantes ouvintes e a estudante surda.

5.2.1 Tensões durante a interpretação em uma turma de nível superior

Elias (2006), nos permite entender, que o desenvolvimento da profissão de intérprete de Libras depende do entrelaçamento de dois fatores. O primeiro apresenta-se voltado para as descobertas das novas necessidades humanas nas redes de interdependências, que esses indivíduos constituem. O segundo diz respeito às maneiras pelas quais esses indivíduos, que possuem essa habilidade específica, encontrarão ferramentas para satisfazer essas necessidades humanas.

Nessa dinâmica, haverão (des)ajustes entre as instituições e as necessidades individuais. Portanto a partir de Elias (2006), entendemos, que essas dinâmicas podem favorecer, ou não, o ajustamento e aprimoramento das profissões. Assim, os processos de interpenetrações individuais e das instituições que ocorrem nessas figurações sociais forçarão os intérpretes de Libras a adotarem medidas para modelarem os códigos de condutas das figurações que eles compõem. Dessa maneira, a somatória dessas ações, embasará o desenvolvimento e a profissionalização do intérprete de Libras.

No estudo de Santos (2009), percebemos que a entrada dos intérpretes no Ensino Superior evidencia diferentes tensões. A autora, por meio das entrevistas que realizou em seu estudo, pontua que o estudante surdo pode desconhecer o papel do intérprete de Libras, existem casos em que a cooperação com os professores regentes não acontece e a sobrecarga de responsabilidades de orientação institucional, essa, nos moldes de uma perspectiva assistencial, ocupa a maior parte do tempo.

Dessa maneira, cabe-nos ressaltar que observamos, em nossa pesquisa as tensões apontadas no estudo de Santos (2009). Assim, na direção do desconhecimento do papel do intérprete de Libras, podemos apontar o fato de a estudante surda ter apenas três anos de conhecimento da Libras, além disso, ela foi oportunizada com a presença de um intérprete de Libras na sua formação, apenas no Ensino Médio. Em decorrência desse fato, acreditamos que essa estudante pode entender, como na maioria da sociedade, que a responsabilidade do intérprete restringe-se “apenas” ao ato tradutório, apagando, assim, os demais processos que culminam na sala de aula.

Vale destacar que nos estudos de Santos (2009, p. 08) “[...] em qualquer ato de tradução, o intérprete não age de modo isolado, ele está justamente no espaço “entre” das línguas, culturas e povos, que também são co-responsáveis neste processo”.

Dessa maneira, em nossa investigação, observamos práticas que poderiam ser melhor trabalhadas, articuladamente com professores e demais estudantes, contribuindo no processo formativo de todos. De fato, percebemos:

[...] durante uma aula de POEB, onde o debate girava em torno das teorias de Locke, Hobbes e Rousseau, que a estudante surda, interrompeu o intérprete, sem que o professor e o restante da turma percebessem, e solicitou uma

explicação do sinal utilizado para a palavra “acumulação”. O intérprete, sem direcionar a dúvida da estudante para o professor, atendeu o pedido da estudante, e explicou, retomando logo em seguida a interpretação da aula (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Esse processo pôde ser visto, também, em outros momentos, por exemplo, quando o intérprete traduziu as palavras “complementar” e “coibir”, esta, quando utilizada na frase: “Coibir o egoísmo”. Nessa direção, observamos, durante uma aula da disciplina Introdução à Pesquisa Educacional, esse mesmo movimento. Em um dado momento da aula, a estudante surda ficou com dúvida em alguns sinais e, assim, solicitou ao intérprete que utilizasse a dactilologia para alguns verbos:

[...] nesse momento, a professora, que havia percebido o movimento da estudante surda, pausou a aula e indagou o que havia ocorrido e se a estudante estava precisando de alguma explicação. O intérprete respondeu que estava tudo bem, e assim a professora prosseguiu sua aula (DIÁRIO DE CAMPO).

No que tange ao desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras no Ensino Superior, a resposta imediata por via da tradução, corrobora com a visão assistencialista, idealizada e ancorada no fluxo histórico e social dessa profissão. Nesse sentido, destacamos a importância da intervenção e participação dos professores, caso contrário, talvez, ao sanar a dúvida sem o consentimento do professor, o intérprete pode contribuir para que a estudante surda, os estudantes ouvintes e os professores confundam o seu papel.

Por outro lado, o ato de responder à estudante surda sem o consentimento do professor pode esconder dúvidas que, talvez, também poderiam ser de outras estudantes ouvintes. Na direção do nosso estudo, especificamente quando pensamos uma política cooperativa, entendemos, que nesse caso, professores e estudantes (ouvintes e surdos) deixaram de contribuir na aula e, consequentemente, na formação de ambos.

De fato, em outras situações das aulas, observamos que, conforme emergiam piadas, debates paralelos ou quando o professor lançava uma questão para que os alunos pensassem e respondessem, a estudante surda não acompanhava no mesmo ritmo que os demais alunos da turma. Isso acontecia, principalmente em decorrência do tempo necessário para se fazer uma tradução. Observamos, que a estudante surda, quando ria sobre alguma piada feita, olhava em sua volta e não observava mais ninguém rindo.

Além disso, não identificava o responsável por qualquer tipo de fala nos debates da sala e, por fim, quando tentava responder alguma questão do professor, esta já havia sido respondida e o debate já estava em outro momento.

Destacamos que em nossa pesquisa também observamos movimentos diferentes a esses, por exemplo:

[...] durante outra aula da disciplina de Introdução à Pesquisa Educacional, a professora propôs uma atividade em grupo, indicando que os estudantes deveriam vivenciar o espaço escolar e coletassem dados. Durante sua explicação, observamos, que a professora buscava acompanhar a tradução, ou seja, processualmente, dirigia a palavra para a turma, pausava, e esperava o intérprete de Libras acompanhar sua fala (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Entendemos, que a condução feita pela professora em cooperação com o intérprete de Libras, demonstrava para os demais estudantes a importância do trabalho cooperativo da língua de sinais e, nesse sentido, a organização dos turnos de fala e a comunicação com a estudante surda provocou mudanças nos comportamentos de alguns estudantes ouvintes e isso parece ser muito interessante, desse modo, compreendemos que esse refinamento começa a fazer parte da história de uma possível mudança social. Na mesma direção, observamos em uma aula de POEB:

[...] que o professor aguardava o intérprete concluir a interpretação para prosseguir com sua fala, esse fato, passou a ser observado pelos alunos e, em dado momento da aula, a estudante surda questionou sobre o conceito de “desapropriação”, o fluxo da aula foi interrompido e, tanto o professor, quanto os estudantes, respeitando os turnos de fala, passaram a citar exemplos e auxiliar na interpretação. Ao concluírem o raciocínio, o professor olhou para a estudante surda e disse: “Boa pergunta!” e, concomitantemente, perguntou para o intérprete como seria a interpretação dessa exclamação, assim, visualizou e sinalizou para a estudante surda: “Boa pergunta” (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira observamos que tanto a profissão do intérprete de Libras quanto as relações dos indivíduos que compõem essa rede de interdependência, sofreram com processos de (des) ajustes. De fato, de maneira processual, uma função específica para o intérprete de Libras estava se desenvolvendo nessa rede de interdependência. Compreendemos que essa dinâmica contribuía, também, para que os estudantes ouvintes fossem mobilizados a cooperar com a formação da estudante surda.

Não pensamos as tensões que emergiram, a partir da presença da estudante surda e concomitantemente, do intérprete de Libras, destacadas neste item, como processos negativos, pois, como vimos no item anterior, a gestão dessas tensões é de fundamental importância para a modelação da política cooperativa nessa turma (SENNETT, 2012).

Ao tratarmos do processo no qual os intérpretes, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes se imbricavam nessa rede de interdependência, procuramos abordar, por meio da Sociologia Figuracional, que esse fluxo acarretou também a re-funcionalização do papel do intérprete de Libras.

Além disso, esse desenvolvimento implicou, também, em articulações cooperativas com os demais indivíduos dessa turma. A presença do intérprete de Libras evidencia questões que precisam ser problematizadas. Esse profissional intervêm na educação de surdos, tornando-se ator importante na escolarização desses indivíduos. É nesse sentido que destacamos a importância das relações com os demais indivíduos dessa rede de interdependência, pois esses “outros” são componentes fundamentais para compreendermos os processos tradutórios de desenvolvimento dessa profissão, bem como os processos formativos de estudantes surdos no Ensino Superior.

Reiteramos que na turma investigada ocorreu um processo crescente de interdependência mútua, entre estudantes ouvintes, professores, intérpretes e a estudante surda trazendo implicações no desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras.

Associado a isso, o conjunto de dados que sistematizamos nos motivam destacar a pertinência de uma política institucional potencializadora de vínculos mais estreitos entre os profissionais que atuam no Ensino Superior.

Diante do processo vivido nesta investigação, acreditamos que seria muito importante estabelecer uma prática de estudos dos textos a serem utilizados nas disciplinas; a destinação de um tempo específico para os intérpretes realizarem os planejamentos das aulas, em colaboração com o docente da turma; a destinação de momentos para participação dos intérpretes em grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa que têm como temática, principalmente, os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da educação.

Essa política poderia contribuir, sobremaneira, na qualificação da atuação do intérprete. Pela via dessa política institucional ele poderia constituir com os docentes uma vinculação acadêmica altamente qualificada que assegure aos estudantes o acesso aos conteúdos de forma reflexiva e crítica. Em muitas situações esses intérpretes poderiam atuar como parceiros fundamentais na realização de formação continuada de professores, auxiliando os docentes no uso de técnicas e de estratégias que atendam às demandas educativas dos estudantes nas turmas em que atuam e, particularmente, dos estudantes surdos.

No próximo subcapítulo, abordamos os processos que, articulados com as ações dos professores e dos intérpretes de Libras, contribuíram para a modelação da política de cooperação e a formação da estudante surda no Ensino Superior.

5.3 ANTES E DEPOIS DAS AULAS: OS ESPAÇOS INFORMAIS DE COOPERAÇÃO

Durante nossa pesquisa, observamos, que as atitudes de cooperação que ocorriam durante as aulas eram, também, efeito das interrelações dos estudantes em outros espaços. Percebemos que a partir das conversas informais em outros espaços da Universidade e, por meio das relações que ocorriam em ambientes virtuais, os estudantes ouvintes e a estudante surda estreitavam suas relações e buscavam modelar a política cooperativa.

As relações no espaço universitário, obrigatório neste tempo, leva-nos a pensar que os processos de in/exclusão são desenvolvidos permanentemente nas tensões entre indivíduos e grupos.

Entendemos, que as relações que emergiam entre os estudantes ouvintes e a estudante surda, foram possíveis, apesar das diferentes línguas, por meio das emoções humanas, pois, na perspectiva de Elias (2012), por meio das emoções os seres humanos exercem funções em suas relações uns com os outros.

Contudo, entendemos, a partir do estudo de Kaplan (2014), que não podemos reduzir um fenômeno, por exemplo do medo ou da violência, ao espaço no qual é manifestado. Desse modo, ao afirmar que uma ocorrência é definida como “da universidade”, apenas pelo fato de ter acontecido nesse espaço geográfico é uma afirmação tão ínfima quanto dizer que um jogador de futebol é violento, apenas por ter feito uma entrada dura no seu adversário nos limites do campo de futebol.

Nessa direção, compreendemos que a Universidade é uma instituição **do nosso tempo** e o seu interior evidencia um espaço social complexo, muito específico da nossa sociedade. Concordando com Kaplan (2014), acreditamos que no espaço universitário emergem e são vividas emoções que, embora carreguem particularidades, não se constituem de forma isolada e distante do contexto e das transformações sociais mais amplas. Nessa perspectiva é que buscamos nas próximas seções sistematizar aspectos do que era **vívido** e compartilhado entre os estudantes, antes e depois da aula.

5.3.1 As relações da estudante surda com as ouvintes a partir do Restaurante Universitário

Ao conhecer a estudante surda, pelo contato nas aulas, percebemos que ela pouco conversava e se relacionava com os demais estudantes da turma. Nessa direção, observamos, que essa estudante surda em contato com os demais estudantes, professores e intérpretes não conseguia disfarçar sua timidez e acanhamento.

A configuração do grupo, em sua maioria, formado pelas estudantes que sentavam ao redor da estudante surda contribuiu para o estreitamento das relações na sala de aula e também para que pudessem ter intimidade umas com as outras e assim cooperarem entre si. Na entrevista, a estudante surda fez o seguinte destaque:

[...] eu tinha muita vergonha. Fui conversando com as meninas e fui perdendo aos poucos...elas me procuraram, e me chamavam para os lugares. Eu tinha medo e vergonha. Elas estavam conversando olhando pra mim parecia que queria conversar comigo mas não sabia como. Elas conversando a Débora sabe um pouco e ajudava ai eu procurava interagir também. Elas procuravam a mim, eu não procurava elas. Tive receio e medo por conta da comunicação, queriam conversar comigo mas não sabiam falar e ficavam só me olhando (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Na perspectiva de Kaplan (2014), percebemos nesse cenário um jeito de “não ser” com uma vontade de “ser”. Esses sentimentos nos permitem interpretar que o corpo da estudante surda desenvolve-se onde há a expressão das significações que giram em torno da vergonha a partir do olhar dos demais estudantes e/ou indivíduos dessa rede de interdependência.

De certa maneira, no curso do tempo houve um afrouxamento das contenções e medos e, aos poucos, esse retraimento se dissolvia. Por meio da comunicação, as estudantes ouvintes buscaram se aproximar e relacionar com a colega surda. Esse fato evidencia que a comunicação é “resultado” do processo de interpenetração dos indivíduos em suas redes de interdependências.

Observamos que os estudantes dessa turma desenvolveram diferentes formas de comunicação com a colega surda. E as sinalizações ganhavam centralidade nesse processo de tentativas. Naquele contexto comunicativo específico, em muitas situações, as pessoas passaram a trocar informações por meio das expressões faciais, por exemplo.

Nessa dinâmica, as estudantes passaram a estreitar seus sentimentos e, desse modo, houve um relaxamento e uma harmonização de uns com os outros por meio de uma comunicação adaptável para as diversas situações que essas estudantes passaram a encontrar durante a formação em nível superior. Nessa mesma perspectiva durante a entrevista coletiva tivemos os seguintes destaques:

[...] ela ficava muito constrangida e tentávamos conversar com ela e víamos essa dificuldade, e até hoje ela tem, ela faz muitas coisas sozinha (entrevistada chorando) ... e se você não fala com ela, dificilmente ela solicita uma ajuda. Então parte muito da gente mesmo de tentar imaginar o que ela está precisando, por que ela não vai pedir... entretanto, quando ela pega intimidade com você ela fala mais, pergunta (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] falamos com ela... ela fica sempre sozinha. E sempre perguntamos porque ela não fica perto. Ela responde que fica com vergonha (ESTUDANTE 11 – ENTREVISTA, julho de 2015).

É muita insegurança. Ela achou uma vez que todos olhavam torto pra ela. Respondi que não, que estavam sendo solidários, ela confunde esses sentimentos. Muita gente tem vontade de ter essa relação mas não forçam a barra, no pé dela. Não é somente a gente que tá fazendo bem a ela, ela nos faz tão bem também! (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Mas as vezes ela não tem essa consciência que ela nos faz bem, a presença dela soma, acrescenta muito (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Assim, o sentimento de vergonha, balizava o comportamento e grande parte das ações que caracterizavam o isolamento da estudante surda. Dessa maneira, acreditamos que a convivência entre os estudantes dessa turma pode ter contribuído para a moderação dos atritos que emergiram no fluxo de sua formação em nível superior. Se, em gerações anteriores, estudantes ouvintes e surdos não se relacionavam nesses espaços, atualmente, como vimos no capítulo anterior, isso tornou-se possível. Assim, entendemos que essa convivência pode redimensionar e/ou gerar novas interdependências.

Ficamos instigados em conhecer como ocorreu a formação do grupo de estudantes com as quais a estudante surda se relacionava de maneira mais próxima. Durante nossas entrevistas perguntamos como se deu essa aproximação entre elas. Uma das estudantes ouvintes entrevistadas destacou:

[...] o primeiro contato, foi quando fomos almoçar e ela estava indo sozinha aí não sei falar – até hoje não sei falar – (entrevistada se emociona e chora) – falo muito em gestos e elas brincam muito comigo por conta disso (entrevistada bebe água) – e ela falou que não queria almoçar conosco, insisti e ela acabou aceitando (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Na entrevista, esse contato foi confirmado pela estudante surda, que pontuou:

[...] antes o grupo era maior, o grupo era grande, tinha mais pessoas perto de mim, andávamos em muitas pessoas juntas, e antes de acabar as aulas marcávamos de ir almoçar no Restaurante Universitário - RU juntas. [...] As vezes eu ficava quieta e eles pensavam que eu estava com raiva (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Durante essa mesma entrevista, percebemos que o contato no Restaurante Universitário – RU não ficava restrito ao almoço, segundo a estudante surda,

[...] sempre no RU, as meninas conversavam comigo, me viram sozinha e me chamaram pra almoçar juntas, aí eu fui... e começamos a marcar sempre no RU, conversávamos muito, inclusive sobre os trabalhos, onde elas me ajudavam, as coisas foram acontecendo e viramos amigas (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho de 2015).

Observamos que, gradativamente, as estudantes ouvintes e a estudante surda modelavam seus comportamentos e desenvolviam a habilidade de adquirir novos conhecimentos, que no nosso caso, se refere ao ato de se relacionar em **contextos multilíngues**. Isso só foi possível, no bojo de Elias (2012), pelo fato de que as estudantes são seres humanos e biologicamente preparadas para essas situações. Queremos dizer com isso que as condutas adotadas, principalmente aquelas modeladas pelos conhecimentos adquiridos por meio das línguas, subsidiaram as relações entre as estudantes dessa turma.

A partir dos pressupostos de Elias (2012), nossa hipótese é de que o equilíbrio de força entre as condutas adquiridas e inatas das estudantes ouvintes e da estudante surda proporcionou **um novo rumo** nas inter-relações estabelecidas naquele contexto formativo.

Para desenvolver esse argumento, entendemos que os estudantes ouvintes e a estudante surda, como seres humanos, “[...] não apenas podem aprender mais que qualquer outra espécie, eles também devem aprender mais” (ELIAS, 2012, p. 26). E a partir do momento em que estudantes surdos passaram a cada vez mais compor as figurações do ensino superior, estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes, refinaram seus comportamentos.

Nessa direção, observamos, que algumas estudantes ouvintes tinham o desejo de ter contato com a estudante surda, especificamente no dia 21/10/2014, uma estudante nos procurou e disse: “[...] às vezes, pegamos o mesmo ônibus, e tento falar com ela, digo que ela pode se sentir à vontade para sentar em outros lugares na sala de aula e que também poderia contar comigo” (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Entendemos que esse desejo de se relacionar e cooperar com a estudante surda passa a alterar as estruturas que já não funcionavam completamente na “vida” universitária. Em outras palavras, a presença da estudante surda naquela turma provocou um certo despertar individual e grupal, sustentado pela rede de relacionamentos. Percebemos que os aspectos da comunicação humana, que não tinham relevância ou tinham sentidos restritivos, passaram a ser observados e foram motivo de preocupação cada vez maior entre outros estudantes. De fato, segundo as estudantes entrevistadas:

[...] as pessoas ficam falando, mas não sei falar com ela, como vou falar? Ai sempre respondo, nossa gente! É só falar! (ESTUDANTE 11 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] Pra ela (estudante surda) é super importante! Quando alguma pessoa fala com ela. Outro dia ela falou, hoje a Fernanda falou comigo! Ela fica toda besta. Por que ela tem impressão que as pessoas rejeitam ou não gostam. Quando alguém cumprimenta, conversa, etc.. Ela se sente o máximo. (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Dessa maneira, observamos, que, processualmente, os estudantes deixavam a supremacia da Língua Portuguesa de lado, para exercitar o uso da Libras. Uma língua que a maioria das estudantes desconhecia. Nessa perspectiva, percebemos, que o aprendizado e a cooperação entre as estudantes dessa turma ocorreu por meio da interpenetração de dois processos: o biológico de maturação e o social de aprendizagem.

Nessa direção, em uma aula de POEB registramos a seguinte observação:

[...] em determinados momentos, a estudante surda buscava interagir na sala de aula com os estudantes ouvintes mais próximos e que sabiam Libras, utilizando a dactilologia. Entretanto, em outra aula, observamos que as interações da estudante surda com os estudantes ouvintes que sentaram ao seu redor não eram tão frequentes quando da presença de outros alunos que sabiam ou que buscavam aprender a Libras (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Assim, entendemos, que as estudantes dessa turma que buscaram aprender a Libras, ou de algum modo, se relacionar com a estudante surda, passaram a observar atentamente, o desenvolvimento das palavras, os significados e aspectos da cultura surda (LOPES, 2007).

Nessa direção, durante a entrevista coletiva levantamos a seguinte questão: E se os estudantes ouvintes soubessem Libras? As entrevistadas fizeram os seguintes destaques:

Às vezes, até brincamos com o pessoal, que tenta fazer a leitura labial achando que ela entendeu. Sempre perguntamos pra ela se entendeu, ela responde que não. Conosco ela tem liberdade de falar que não entendeu. Com os outros não! Acho que seria um sonho se todos soubessem Libras (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] acho que algumas pessoas podem faltar, assim ajudaria caso algum faltasse. Acho que mudaria bastante, as vezes falta uma pessoa que saiba Libras. Se tivesse eu poderia conversar com todos. Não teria vergonha porque todos saberiam Libras e eu ficaria mais à vontade inclusive para apresentar os trabalhos em Libras (ESTUDANTE SURDA – ENTREVISTA, julho 2015).

[...] ela já disse certa vez que gostaria que tivesse outro surdo. Que outra pessoa falasse em LIBRAS. Até perguntei: “Não é legal conversar conosco?” Ela respondeu que sim. Mas, que ela não fala tudo que gostaria. Mas se pensarmos é cansativo! Ela se esforçar pra entender a gente. A gente entender ela é mais fácil! Ela esforçar pra mantermos uma conversa... um diálogo. Se uma pessoa pra ela faria diferença, imagina a turma? (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, junho 2015).

[...] algumas vezes, ela está conversando com alguém. Ela já vira pra mim e meio que pede, explica pra mim... (ESTUDANTE 11 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] Ela nos vê como um referencial. Ela está meio que excluída. As pessoas acham que ela entende, mas ela não entende (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Curiosamente, percebemos que, em meio aos diálogos e contatos informais foi-se constituindo um movimento para “aprender a Libras”, principalmente entre as estudantes mais próximas à estudante surda. Ao entrevistar a estudante surda evidenciamos que:

A Débora perguntava os sinais toda hora e tinha curiosidade, ela sabe um pouco de Libras, elas perguntavam os sinais das coisas, por exemplo, sinal de aluno, e eu sinalizava pra elas, as outras meninas não sabiam Libras e acabavam aprendendo também. A Ruth começou a fazer o curso básico para se comunicar comigo, ela pergunta toda hora alguns sinais, precisa falar mais em Libras para ela aprender. Sempre falamos e combinamos de conversar fora da sala até para ela aprender mais também (ESTUDANTE SURDA - ENTREVISTA, julho 2015).

Nesse sentido, entendemos não ser suficiente que nessa rede de interdependência tenha apenas movimentos direcionados para adaptação da comunicação dos estudantes ouvintes para a estudante surda. Acreditamos que, pela via das inter-relações, paulatinamente, os estudantes aprendem e dimensionam suas capacidades de compreender os significados sociais dos sinais utilizados numa situação social de comunicação que envolve surdos e ouvintes. Queremos dizer com isso que, nesse contexto comunicativo e abrangente, a estudante surda também precisará aprender e significar as palavras da Língua Portuguesa, como um modo de inserção nos grupos e, também, de recriação linguística. Assim, fundamentados em Elias (2012), inferimos que os estudantes apenas aprenderão e terão potencialidade na comunicação quando transitarem nos dois sentidos: falarem/sinalizarem/escreverem e compreenderem.

Nesse contexto, e dialogando com Elias (2012), não temos dúvidas do potencial de aprendizagem dos estudantes dessa turma. Apenas sugerimos que as experiências dessa

rede de interdependência sejam potencializadas, de modo que os conhecimentos adquiridos por esses indivíduos nessa situação social de comunicação específica possam transitar em diferentes espaços e figurações sociais. Esse movimento pode contribuir significativamente na produção e/ou (re) significação do conhecimento social. A habilidade para falar/sinalizar/escrever e entender uma língua é um exemplo disso. Assim como a capacidade de cooperarem uns com os outros para a ampliação das possibilidades de cada indivíduo.

Em outras palavras, não é o bastante dizer que os estudantes, surdos ou ouvintes, são constituídos de uma maneira tal, que devem adquirir diferentes conhecimentos e aprenderem a cooperarem entre si para se tornarem humanos totalmente funcionais (ELIAS, 2012). Tentamos assim, escapar à noção de que a natureza humana tenha uma forma e um sentido **naturalmente** atribuído pelos aspectos biológicos.

No fluxo do desenvolvimento da comunicação entre a estudante surda e os estudantes ouvintes, percebemos, durante a investigação, o uso dos ambientes virtuais, especificamente o uso do *facebook* e do *whatsapp*. Dessa maneira, entendemos, que não podemos deixar de pontuar essa sistematização. Assim, na próxima seção, trataremos do uso da tecnologia na formação desses estudantes e nos processos comunicativos que a estudante surda estabeleceu com as estudantes ouvintes.

5.3.2 A tecnologia nas relações entre os estudantes: o uso das redes sociais

No contexto de nossas observações à respeito das relações de cooperação entre estudantes ouvintes e a estudante surda matriculada na turma investigada, percebemos que havia, também, o envolvimento de aspectos tecnológicos nos processos informais da comunicação, de experimentação e erro, que auxiliaram no desenvolvimento de uma política cooperativa entre os estudantes.

Os processos de experimentação e erro e, conseqüentemente, o desenvolvimento da política cooperativa dessa turma foram possíveis, também, com as inovações da tecnologia, especialmente, os ambientes virtuais de comunicação: o *facebook* e o *whatsapp*.

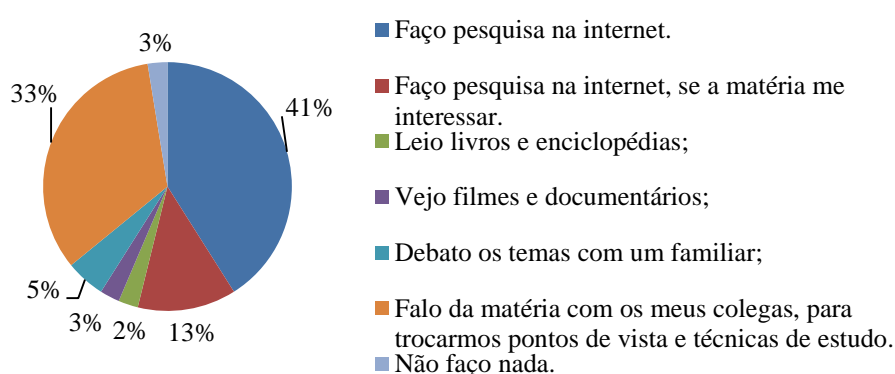
Destarte, consideraremos nesta seção, elementos que mobilizaram as atitudes de cooperação entre os estudantes da turma investigada, para tanto, dialogaremos em torno da seguinte questão: “Como as inovações tecnológicas podem contribuir nesse processo?”

Os ambientes virtuais de comunicação como o *facebook* e o *whatsapp* têm permitido uma flexibilização e facilitação na comunicação. Essas invenções parecem-nos indicar importantes aspectos do estreitamento nas inter-relações nas sociedades recentes.

Ainda assim, essas invenções são passíveis de tensões. Existe um receio de os estudantes abusarem dessas inovações tecnológicas. Percebemos, durante nossa investigação, que todos os estudantes da turma possuíam celulares do tipo *smartphone*, configurados com câmeras fotográficas e de vídeogravação, além disso, com pacotes de dados que possibilitavam a navegação na *internet*.

Observamos, que durante as aulas, especialmente na apresentação dos trabalhos, existia uma tendência na utilização de recursos como vídeos, slides e outros. De fato, observamos essa recorrência no gráfico 11, que foi construído a partir da tabulação dos dados do questionário fechado que aplicamos nessa turma.

Gráfico 11 - Complemento da formação



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor.

Seguindo a perspectiva da recorrência dos alunos em acessar à internet em busca de uma complementação dos estudos, observamos, na entrevista com a estudante surda, que as estudantes ouvintes utilizavam a internet para aprender Libras. Quando

perguntamos para essa estudante o que ela acharia se todos os estudantes da turma soubessem a Libras, esta fez a seguinte colocação:

[...] Acho que cooperariam porque alguns já falaram que gostam de Libras, eles querem aprender mas dizem que é difícil aprender, eles falam que pesquisam na internet e tentam aprender um pouco (ESTUDANTE SURDA, ENTREVISTA, junho – 2015).

Portanto, percebemos, que em decorrência do afrouxamento em relação às novas tecnologias, emergiu um “[...] descontrole controlado dos controles emocionais” (WOUTERS, 2006, p.181). Nessa perspectiva, o autor sugere que recorramos aos conceitos: “segunda natureza” elaborado por Norbert Elias e, “terceira natureza” elaborado por ele. De maneira sintética, Wouters (2006, p. 181) pontua:

[...] O termo “segunda natureza” refere-se a uma auto-regulação consciente que normalmente funciona automaticamente. O termo “terceira natureza” refere-se ao desenvolvimento de uma auto-regulação mais reflexiva e flexível. Idealmente, para alguém operando com base na terceira natureza, torna-se “natural” sintonizar-se às trações e impulsos de primeira e segunda natureza, assim como aos perigos e as possibilidades, a curto e longo prazo, de qualquer situação ou relacionamento.

Dessa maneira, entendemos, que as invenções do *facebook* e do *whatsapp* e os processos sociais não são lineares e, além disso, são complexos. Ambos contribuíram para o redimensionamento e crescimento das redes de interdependência de tal maneira que os indivíduos passaram a exercer alguma pressão uns sobre os outros. Assim, observamos que o uso do *whatsapp* e do *facebook* demanda alto grau de dependência emocional, pois quando um indivíduo envia uma mensagem o (s) outro (s) necessariamente “precisam responder”. O diálogo entre as estudantes ouvintes e a estudante surda nos ambientes virtuais, não tornava uns e outros mais independentes e livres, pelo contrário, a partir da política cooperativa, sistematizam uma cooperação *online* (SENNETT, 2012). De fato, quando solicitados a apontar a importância que eles conferiam para a cooperação entre os colegas de turma durante a formação em nível superior, destacaram:

[...] continuamos nos comunicar no facebook, mas não sabia que ela tentaria Pedagogia aqui na UFES (ESTUDANTE 15 – ENTREVISTA, julho de 2015).

[...] eu entendo da seguinte forma, essa interação não ocorre simplesmente na sala de aula, ela continua, temos o grupo de “zap zap”, até em telefonemas,

no caso da Iara, ela pergunta, questiona, as vezes nos perdemos mas conseguimos ajudar. [...] Ela manda mensagem pelo *facebook* (por que não tenho *whatsapp*) perguntando as coisas – e ela uma vez disse: quando eu pegar intimidade vocês vão enjoar de tanta coisa que vou perguntar –, por exemplo, desde que cor pintar o cabelo e as coisas da sala. É bacana você ver que valeu a pena... (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Também, nessa mesma direção, a estudante surda durante a entrevista fez a seguinte declaração:

[...] Todos os dias no *facebook* converso, bato papo, falar mal dos outros (risos), eu e Débora, chamamos umas as outras pra sair, por exemplo, ir ao shopping, mas nesse caso nunca vai.. sempre combinamos de marcar [...] esse contato é importante. [...] Geralmente converso com a Débora, Érika e Ruth - às vezes converso com elas por mensagem, no *whatsapp* (ESTUDANTE SURDA, ENTREVISTA – julho de 2015).

Dessa maneira, entendemos, que a partir da sistematização de uma **cooperação online**, emerge uma interdependência entre as estudantes ouvintes e a estudante surda nos ambientes virtuais. Nesse caso, estão presos a outros códigos: a escrita em português. Ao conversarem na Língua Portuguesa, tanto as estudantes ouvintes, quanto a estudante surda se encontram. Emerge a comunicação na modalidade escrita e as estudantes desenvolvem a compreensão da língua.

Nessa direção, observamos, que não é uma simples “tradução” da Libras e tampouco o uso da Língua Portuguesa. Ao utilizarem esses mecanismos de comunicação, as estudantes precisam monitorar sua escrita, às vezes **assassinando a Língua Portuguesa e a Libras**. Nessa rede de interdependência, a Língua Portuguesa na modalidade escrita ganha uma importância muito peculiar. Agregado a isso, percebemos que os *emoctions* (desenhos, cenas) ganham o sentido de suavizar e/ou dar o tom da mensagem, ora alegre, ou muito alegre, pode ser triste, tensa ou feliz, assim os *emoctions* têm um peso na sua recepção.

Acreditamos que quando surdos e ouvintes se comunicam por esses meios, estão lançando-se em um outro desafio. Nesse processo, ambos calculam a emoção durante a comunicação, por exemplo, passam a enviar mensagens curtas que demandam grande exercício de síntese. É uma dinâmica informal carregada de sentidos formais.

Mas isso não significa que a comunicação entre surdos e ouvintes tenha sido resultado do uso dessas novas tecnologias. Muito antes, historicamente, essa comunicação vinha se redimensionando e tornando-se necessária. A linguagem só existe “com os outros”, assim, o *whatsapp* e o *facebook* não foram criados para a comunicação entre surdos e tampouco para surdos e ouvintes e muito menos apenas para ouvintes.

Fora da sala de aula, os estudantes seguem comportamentos cooperativos menos vigiados, mais livres, mas nem por isso, tão independentes que não necessitem de um domínio específico no campo da comunicação. Esses momentos são espaços ricos de reflexão e de constituição da terceira natureza.

Nessa direção, observamos, em nossa pesquisa, que os estudantes dessa turma passaram a adotar comportamentos mais reflexivos e críticos nas relações. Assim, abordaremos na próxima seção as ações individuais ou coletivas desencadeadas na organização de uma festa na sala de aula.

5.3.3 O “eu” que coopera e é civilizado: “não temos tempo a perder”

Durante nosso período de investigação, fomos surpreendidos pela organização de uma festa surpresa. Observamos que os estudantes buscaram organizar um espaço de amizade (SENNETT, 2012) e cordialidade, afinal comemorariam o aniversário de uma das estudantes da turma. Dessa maneira,

[...] durante o intervalo, a aniversariante, juntamente com outras duas alunas foram para o banheiro e posteriormente à cantina da Universidade. Os demais estudantes da turma, que haviam permanecido na sala, organizaram-se, dividiram as tarefas e decoraram a sala para a festa. De modo que, em aproximadamente, 10 minutos, vimos na sala cachos de bolas de assoprar, estudantes com chapéus de aniversário, copos descartáveis cheios de refrigerantes e uma mesa farta, com caldo, cachorro quente e bolo (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Durante a organização, percebemos, que as estudantes que ficaram na sala conversavam sobre diversos assuntos, criavam mini-grupos para desenvolver as tarefas o mais rápido possível e aproveitavam para, também, **fofocar**. Assim, observamos estudantes em diversos grupos, que previamente haviam planejado a

[...] divisão das seguintes tarefas: algumas estudantes ficaram a cargo de distribuir o cachorro quente, uma repartia o bolo, outra entregava os pratinhos (e posteriormente guardanapos) para que pudessem apoiar o pedaço de bolo (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

As fofocas eram possíveis e giravam em torno de assuntos informais e aos assuntos recorrentes na Universidade, pois esta convivia com as tensões que giravam em torno da greve dos profissionais da área administrativa. Entretanto, ao longo da manhã, as fofocas ficaram de lado e os estudantes se concentraram nos rituais cooperativos em organizar a festa (SENNETT, 2012). Quando a aniversariante adentrou à sala de aula,

[...] todos os estudantes começaram a cantar “parabéns para você”, tanto os que estavam de pé, ao redor da mesa localizada no centro da sala, quanto os que estavam sentados e a estudante surda que também estava de pé. Ao término da canção, todos procuram a aniversariante e a parabenizaram, trocaram abraços e beijos. A estudante surda, posicionou-se na frente da aniversariante e oralmente felicitou sua colega de turma e por fim, também, a beijou. Por fim, todos se posicionaram ao centro da mesa para registrar o momento através de uma fotografia (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Desse modo, entendemos, que durante o ritual de comemorar o aniversário da colega da turma, os estudantes fortaleciam as interrelações. Durante a festa, deixavam espaço uns para os outros. Focalizavam o zelo de suas condutas, de maneira que eximissem o sentimento de vergonha e embaraço. Dessa maneira, puderam desenvolver a tarefa de organizar o aniversário e permitiram uns aos outros de estarem juntos (SENNETT, 2012).

A partir dos estudos de Masschelein e Simons (2014a), entendemos que por meio da festa desenvolvida pelos estudantes da turma, somos convidados a fazer um exercício de pensamento que também nos provoca. Provoca pensar que, mesmo diferentes, por diversas razões, a cooperação entre aqueles estudantes alavancou a possibilidade da conversa e da troca. Nessa direção, observamos, que

[...] todos caminhavam até a mesa e buscavam os refrigerantes que já haviam sido colocados nos copos, entretanto, com a finalização dos copos reservados, observamos duas alunas, cada uma com uma garrafa pet, distribuindo guaraná e refrigerante sabor cola. Além disso, havia um grupo de estudantes que ficou responsável pela música, um com o violão ditando o ritmo das músicas que eram escolhidas e tocadas e outras quatro estudantes que cantavam e puxavam o cântico (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

A sala de aula estava preparada para uma festa e os estudantes buscavam estabelecer comportamentos **adequados** à dinâmica da organização da festa.

Entendemos, no diálogo com Elias (2011) e Sennett (2012), que a civilidade pressupõe um sentimento de si. Existe um fio condutor que liga nossas condutas e comportamentos àqueles que as gerações passadas adotaram. O processo comunicativo permeou esse desenvolvimento e permitiu, durante nossa investigação, perceber a ânsia dos estudantes em cooperarem entre si. De fato,

A primeira música escolhida pelos estudantes foi “Tempo Perdido” do grupo Legião Urbana. Percebemos, que durante essa música, os estudantes davam grande ênfase, além do refrão, para o verso “não temos tempo a perder”. Assim, entre um cachorro-quente e outro, bolos e refrigerantes, as conversas giravam em torno de: “somos jovens, mas não podemos perder tempo”, “quatro anos de curso, é um tempo que parece ser longo, entretanto, passa rápido demais” e “temos que aproveitar o tempo juntos” (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Desse modo, compreendemos, a partir de Masschelein e Simons (2014b), que ao procurarmos os significados da formação de estudantes surdos e, em específico no Ensino Superior, estamos, também, na direção de algo fora dos *campus* universitário. Claro que, também, precisamos de protocolos que dimensionem essas formações e nesse caso não deixaremos de apoiar. A questão que buscamos levantar é: corremos o risco de não enxergar sobre o que a própria universidade faz e as implicações do que ela faz nas possíveis relações que os estudantes surdos encontrarão na sociedade, no mercado de trabalho.

No diálogo entre Elias (2001; 2006; 2011; 2012; 2014) e Masschelein e Simons (2014b) encontramos pistas para a não dissociação da formação acadêmica com o mercado de trabalho e a sociedade como um todo. O processo de “entrar em forma”, ou de preparação dos estudantes dessa turma não destoa da necessidade ou do sentimento de mudar a sociedade.

Assim, entendemos que apesar dessa rede de interdependência ter possibilitado analisar a formação de uma estudante surda no contexto do Ensino Superior, observamos que a dinâmica inter-relacional surdos e ouvintes não se resume ao espaço da sala de aula ou do campus da UFES. Acontece que é durante o tempo dessa formação que os processos

sociais acontecem de maneira micro. Entretanto, apesar de redimensionarmos os espaços sociais e as posições sociais dos indivíduos para nossa investigação, o convívio social entre surdos e ouvintes acontece de maneira crescente nesse início do século XXI. Nessa perspectiva, concordamos com os estudantes da turma e com o compositor Renato Russo: “Somos tão jovens”; “Temos todo tempo do mundo” e “temos nosso próprio tempo”.

Dessa maneira, acreditamos que as relações estabelecidas por estudantes ouvintes e a estudante surda estão em sintonia com a formação de estudantes surdos no Ensino Superior. São processos de nosso tempo e que de maneira crescente têm contribuído para o surgimento de tensões e sistematizações muito específicas, sejam elas nas formações dos indivíduos ou no desenvolvimento das profissões, no nosso caso estudado, nos referimos aos professores regentes e intérpretes de Libras.

Nesse sentido, buscamos explorar experiências cooperativas que observamos durante nossa investigação. A partir do conceito de emoção atribuído por Elias, apresentamos o desenvolvimento da cooperação nos espaços informais que, articulados, aos espaços formais, possibilitaram a potencialização da política cooperativa da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, preocupamo-nos em analisar as redes de interdependências nas quais os indivíduos surdos encontram-se envolvidos no processo de formação no Ensino Superior. Nesse sentido, ao longo da nossa investigação buscamos: a) caracterizar as situações socioeconômicas e a trajetória de escolarização dos estudantes da turma investigada; b) conhecer as atitudes de cooperação entre os estudantes nessa classe de Ensino Superior; c) identificar os elementos/dispositivos que mobilizavam as atitudes de cooperação entre os estudantes ouvintes e a estudante surda, matriculada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Tomamos como base pesquisas e estudos que focalizaram a formação de estudantes surdos no Ensino Superior, os pressupostos da Sociologia Figuracional, especialmente os conceitos de figuração e rede de interdependência. Caminhamos no intuito de demonstrar que a entrada de estudantes menos favorecidos da sociedade brasileira, e em especial os surdos, nas figurações estabelecidas do Ensino Superior, contribuiu para que emergissem tensões e mudanças muito específicas nas redes de interdependências desses espaços. Desde a locação de profissionais de Libras ao redimensionamento das práticas pedagógicas e os modos de cooperação ali desenvolvidos.

Neste capítulo de considerações finais, nos debruçaremos no resgate de aspectos que trabalhamos ao longo desta pesquisa, pontuando o que pode contribuir para a modelação de uma política de cooperação em turmas de graduação que contam com a matrícula de estudantes surdos. Cabe-nos destacar, de imediato, que este estudo aponta estratégias para a formação de estudantes surdos em cursos de Ensino Superior onde a Libras não seja a língua de instrução utilizada.

Na medida em que os estudantes surdos passam a integrar as redes de interdependências das IES, acreditamos que seja necessário que essas instituições sistematizem processos que garantam, de fato, a comunicação e o acesso às informações curriculares e aos conhecimentos necessários para que esses indivíduos possam ser inseridos nas especificidades do trabalho escolar.

Percebemos, durante a pesquisa, que a cooperação entre os estudantes se expressou, concomitantemente, às demandas e necessidades de alcançarem a formação de nível superior. De fato, a partir da matrícula de uma estudante surda, emergiu naquela turma a necessidade de criar outros modos de atuação docente, desenvolvendo-se estratégias didáticas que possibilitassem a comunicação entre os estudantes.

Dessa maneira, compreendemos que na rede de interdependência que investigamos o “saber se comunicar com a estudante surda” se configurou como um aspecto balizador das relações capazes de legitimar os estudantes ouvintes que “podiam” participar mais das ações cooperativas com a colega surda nas atividades desenvolvidas pela turma.

Entretanto, precisamos pontuar que as ações cooperativas que aconteciam nas redes de interdependências da turma, também estavam entrelaçadas e eram modeladas no fluxo dos acontecimentos que emergiam em outros contextos sociais. Em outras palavras, ao analisarmos a modelação de uma política cooperativa no contexto da formação de uma estudante surda no Ensino Superior, faz-se necessário pontuarmos que não podemos desprezar o crescente número de acessos de estudantes surdos em nível superior no contexto brasileiro, especialmente em cursos que não ofertam a formação na Libras.

Desse modo, entendemos que estamos diante de uma grande tensão em nosso presente. Na condição de sujeitos de direito, os estudantes surdos buscam diferentes cursos no Ensino Superior e não apenas os cursos ministrados diretamente na Libras, como é o caso do Letras – Libras.

Por outro lado, vale considerar que vivenciamos tensões específicas no campo teórico com desdobramentos na legitimação das políticas educacionais. Recentemente, ganhou notoriedade as explicações que defendem o contato dos indivíduos surdos com outros surdos como dispositivo fundamental no processo formativo e educativo desse sujeito. Esse pensamento tem contribuído, sobremaneira, no enfrentamento e na superação das práticas terapêuticas.

A partir da Sociologia Figuracional, encontramos aspectos que tensionam essas explicações e também oferecem condições para refletirmos sobre outros aspectos e questões que permeiam a escolarização de estudantes surdos, em especial em nível

superior. Por exemplo, a produção de uma política de cooperação nos termos de Sennett (2012) nos parece possível nas figurações constituídas por surdos e ouvintes. Essa política de cooperação vivifica a linguagem e o pensamento humano, tornando-os elementos flexíveis e passíveis de permanente reinvenção. Em outras palavras, acreditamos que estudantes surdos e ouvintes, além de poderem aprender, devem aprender, isso é uma condição humana. Ambos possuem habilidades naturais para adquirirem conhecimentos por toda vida. A habilidade de falar/escrever e compreender é um exemplo disso.

Observamos que emergiu, na turma de Pedagogia 2014/2 da Ufes, o entendimento de que era preciso uma modelação nos comportamentos e atitudes daqueles indivíduos afim de potencializar os processos de aprender e ensinar. Nessa direção, percebemos que as atitudes dos estudantes ouvintes de participarem dos planejamentos das aulas, em respeitarem o turno de fala, de estabelecer contatos formais e informais com a estudante surda redimensionaram a política cooperativa e criavam novas expectativas no fluxo da formação desses estudantes em nível superior. E assim, nas práticas ou nas ações de **fazer/consertar**, os indivíduos daquela rede de interdependência passavam a monitorar e questionar atitudes que não potencializassem a cooperação entre eles.

A partir dos dados recolhidos, pontuamos outra consideração de nossa pesquisa. Embora não possamos generalizar, precisamos questionar a cooperação e os comportamentos dos intérpretes de Libras no delineamento da formação de estudantes surdos no Ensino Superior, bem como o desenvolvimento dessa profissão nesse nível de ensino.

Acreditamos que seja necessário levarmos em consideração que os intérpretes podem desejar e pensar na formação da estudante surda. Claro, a permanência e o desenvolvimento da sua profissão está atrelada à formação daquela estudante. Assim, com bom senso, observamos, que os intérpretes esperam dos professores, conduções quanto ao desenvolvimento das atividades em sala de aula; desenvolvem a atitude de interpretação, mas também, a vontade de ver a estudante potencializar seus conhecimentos para que possa cuidar de si e dos outros.

Entretanto, no desenvolvimento desse sentimento, observamos tensões naquela rede de interdependência. Nessa direção, temos que considerar que as significações e ações dos intérpretes de Libras, só poderão ser compreendidas dentro das redes de interdependências constituídas com outros indivíduos. No nosso caso específico, os professores, os estudantes ouvintes e a estudante surda.

Os destaques feitos nas entrevistas em torno da cooperação entre os estudantes e a respeito do papel dos professores e dos intérpretes nos colocam em uma posição de pensarmos mais sobre esses processos cooperativos. Que cooperação esses estudantes pontuam? Como significar uma cooperação entre indivíduos em um contexto social que incentiva as formações específicas e a competição entre eles? Juntamente com essas perguntas, destacamos outra consideração que nosso estudo nos permitiu fazer: a modelação de uma política cooperativa é fundamentada nos sentimentos de simpatia e empatia.

O fluxo das ações que ocorriam naquela rede de interdependência nos proporcionou tal percepção. Ao longo do período em que estivemos na pesquisa, por meio das inter-relações, os estudantes ouvintes que sabiam Libras e/ou eram mais próximos da estudante surda obtiveram a monopolização das forças relativas nessa rede de interdependência. Assim, essas estudantes passaram a controlar e regular discussões, sobretudo, as voltadas para a cooperação entre os estudantes da turma.

Dessa maneira, entendemos que os estudantes da turma de Pedagogia 2014/2 da Ufes precisaram se organizar durante esses dois períodos iniciais de curso, de modo que, passassem a construir elementos que configurassem uma possível cooperação entre estudantes ouvintes e surdos. Entretanto, durante nosso estudo, observamos que além dos sentimentos de simpatia e empatia, os estudantes conviveram com o medo, a vergonha, atitudes pró-ativas ou de resistências que precisaram ser administradas por todos.

Assim, embasados nas reflexões que trouxemos em nossa pesquisa, compreendemos que na rede de interdependência na qual a estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação de nível superior, rica em dilemas e desafios, emergem tensões

que podem favorecer uma formação profissional mais qualificada às demandas de uma sociedade para todos.

Diante do exposto e na gênese de nossas reflexões, decidimos analisar as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e surdos. Ao emergir na perspectiva eliasiana, observamos que essas atitudes eram, também, motivadas por outros indivíduos que compõem a rede de interdependência a que nos propusemos investigar. Reorientamos, então, nossa perspectiva de investigação para a modelação de uma política de cooperação na qual pudéssemos observar as ações de todos os indivíduos dessa rede de interdependência.

Desse modo, esta pesquisa aponta para uma situação em particular. Apontamos para a vontade de estudantes ouvintes e da estudante surda cooperarem entre si e buscarem alternativas para se comunicarem, além disso, percebemos que todos buscavam aprender com as mudanças oriundas das ações de fazer/consertar nas dinâmicas da formação em nível superior.

Durante nossa pesquisa e no processo de análise dos dados, nos deparamos com situações que nos forçaram a revisar nossa pesquisa. Nessa direção, apontamos algumas arestas, alteramos caminhos, decidimos dar mais atenção para dados que em outros momentos pareciam não ser tão importantes assim.

A perspectiva eliasiana também nos proporcionou o entendimento de que o delineamento de uma pesquisa formada por nós e pelos outros segue um fluxo que se estabelece e se legitima numa cadeia mais ampla de mudanças e de transformações sociais de ordem política e econômica. Assim, a conclusão dessa pesquisa significa outros possíveis para os indivíduos envolvidos.

Por fim, destacamos que ao longo da pesquisa nos deparamos com outras questões que nos motivavam para reflexões mais específicas que não pudemos aprofundar.

Assim, outras questões podem ser trabalhadas, a partir dos dados coletados neste estudo, para um detalhamento que possa contribuir na produção de conhecimento associado à

temática **Formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. Destacamos, a seguir, pistas que poderão servir de objeto para outros estudos:

- Estudar os conceitos de cultura e indivíduo surdo na esteira dos aspectos eliasianos;
- Estudar o contexto universitário de maneira a compreender a dinâmica e a participação dos intérpretes de Libras nas redes de interdependências do Ensino Superior;
- Analisar as relações dos professores com os estudantes surdos nos diferentes espaços de formação do Ensino Superior;
- Estudar a cooperação entre estudantes na aquisição da segunda língua a partir de uma figuração composta por ouvintes e surdos.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciária. Washigton. D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 2003.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20/08/2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/08/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil, Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 de ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 20/08/2015.

_____. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 de dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 de jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11/07/2015.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Secretaria da Educação Superior. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf. Acesso em: 20/08/2015.

_____. Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 01 de set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 21/09/2015.

_____. Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 11 de out. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 10/08/2015.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior**: um estudante surdo no programa de pós graduação em educação. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** – INEP, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha Carneiro. **As representações sociais dos participantes do curso Letras – LIBRAS/EAD sobre os surdos**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

COSTA, Mifra Angélica Chaves da. **Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN**. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GEBARA, Ademir. Norbert Elias no Brasil. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Eduem, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Betina Silva. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Org). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IBGE. Índice de Gini da distribuição do rendimento mensal dos domicílios com rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1992/2007**. Brasília. 1992/2007. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=FED103&t=indice-gini-distribuicao-rendimento-mensal-domicilios>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Estimativas de População. **Estimativas 2013**. Brasília, IBGE. Jul. 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/retificacao_estimativa_2013_dou.pdf. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Produto Interno Bruto: valores correntes. **Sistema de Contas Nacionais**. Brasília. Diretoria de pesquisas e coordenação de contas nacionais. 1996/1-2015/1. Disponível em:

<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=ST17&t=produto-interno-bruto-brvalores-correntes>. Acesso em: 15/08/2015.

INEP. Sinopse da Estatística da Educação Básica. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Evolução da Educação Superior. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 1998b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acesso em: 06/07/2015.

_____. Sinopse da Estatística da Educação Básica. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Sinopse da Educação Superior. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/08/2015.

_____. Sinopse da Educação Superior. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/08/2015.

_____. Sinopse da Educação Superior. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/08/2015.

_____. Sinopse da Educação Superior. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/08/2015.

_____. Sinopse da Educação Superior. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/08/2015.

KAPLAN, Carina Viviana. O ‘capital emocional’: traçando linhas em pesquisa educativa. In: KAPLAN, Carina V; SARAT, Magda (Org). **Educação, subjetividade e diversidade**: pesquisas no Brasil e na Argentina. Londrina: UEL, 2014, p. 43-57.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifício Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR,

João dos Reis [et al.] (Org). **Educação Superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autentica, 2014b.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo Célio. A Educação Especial como foco de pesquisa em educação no Espírito Santo: abordagens e tendências. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Orgs). **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PATRÍCIO, Leandro. **As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior**: especificidades do processo. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Brasília. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-do-brasil.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Brasília: Secretaria de Educação Superior. Dez. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

REIS, Eustáquio et al., 2003. Contas Nacionais. Brasil: Tabela População, Produto Interno Bruto, Produto Interno Bruto – *per capita* – e deflator implícito do Produto Interno Bruto, 1901/2000. In: **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro. IGBE, 2007.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a universidade. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto (Org.). **A ideia de universidade**: rumos e desafios. Brasília: Líber, 2006. p. 17-47.

SANFELICE, José Luis. Compromisso político e pedagógico da Faculdade de Educação diante das novas tendências de gestão e formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados / Brasília/DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar. Intérpretes de língua de sinais: tensões e negociações no ensino superior. In: **XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle** - ARIC, 2009, Florianópolis. Anais do XII Congresso da ARIC, 2009, p. 01-13.

SANTOS, Silvana Aguiar. A tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: **III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. v. 3, p. 01-09.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In : ZAGO, Nadir. et al. (Org.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Parana, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SPELLER, Paulo. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis [et al.] (Org.). **Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 13-28.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

UNESCO. Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. **Conferência mundial sobre educação para todos**. Jomtiem. Tailândia. 05 al 09 de mar. 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Acesso em: 20/07/2015.

_____. **Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo: comunicado** (8 jul.2009). Paris, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acesso em: 20/07/2015;

_____. **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. Disponível em: [www.iesalc.unesco.org.ve/.../A diez anos dela conferencia mundial.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/.../A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf). Acesso em: 20/07/2015.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: EDUFES, 2010a.

_____. Educação de surdos: pensar numa política na prática. In: VICTOR, Sônia Lopes [et al.] (Orgs.). **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos**. Vitória/ES: GM, 2010b, p. 15-31.

WOUTERS, Cas. Technology and the lust balance of sex and love. **Revista Gestão Industrial**. v.2, n. 03. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2006, p.174-183.

XAVIER, Keli Simões. O intérprete de Libras na educação de surdos. In: VICTOR, Sônia Lopes [et al.] (Orgs.). **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos**. Vitória/ES: GM, 2010, p. 109-123.

ZABLUDOVSKY KUPER, Gina. **Norbert Elias y los problemas actuales de la sociologia**. México: FCE, 2007.

ZAIDAN, Samira. O papel da Faculdade de Educação na formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados / Brasília/DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de Mestrado qualificada pela Universidade Federal do Espírito Santo e realizada pelo pesquisador Euluze Rodrigues da Costa Júnior. A pesquisa, intitulada *A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior* que tem o objetivo de analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior.

Solicitamos a sua autorização para que o pesquisador possa fazer suas observações participativas durante as aulas e a sua participação concedendo uma entrevista sobre atitudes de cooperação em classes de Ensino Superior.

As informações obtidas na pesquisa serão utilizadas em estudos e sua identidade jamais será divulgada. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar da pesquisa e nem possuirá algum envolvimento financeiro com ela. Caso haja algum descontentamento com a pesquisa, você poderá se recusar a continuar participando. Depois de realizadas as transcrições da entrevista, o pesquisador lhe encaminhará, por e-mail, a versão final da transcrição para recebermos o seu aceite final.

Este documento, constando os compromissos assumidos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, será assinado pelas partes envolvidas em duas vias. Uma ficará sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via ficará sob responsabilidade do pesquisador.

Pelo _____ exposto _____ acima, eu, _____, concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização das informações desde que minha identidade não se torne pública. Afirmando a liberdade em me negar a participar da pesquisa em qualquer momento que uma das partes não cumprir o colocado nesse termo de compromisso.

Euluze Rodrigues da Costa Junior
Pesquisador

Assinatura do participante da pesquisa

Vitória, ES, _____, _____ de _____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para que descrevamos as caracterizações socioeconômicas e acadêmicas dos participantes da pesquisa intitulada: *Formação de estudantes surdos no ensino superior: análise da processualidade de uma política de cooperação em uma figuração específica*, que tem o objetivo de analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior.

Dessa maneira, destacamos que a sua contribuição é de extrema relevância e nos possibilitará ter embasamento para melhor identificarmos as atitudes de cooperação de estudantes ouvintes em classes do Ensino Superior que contam com a matrícula de estudantes surdos; identificar os elementos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e a estudante surda no processo de formação no Ensino Superior.

Destacamos que as respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar dessa pesquisa e nem terá qualquer envolvimento financeiro com ela. Caso haja descontentamento com a pesquisa, você poderá se recusar a continuar participando.

Para responder ao questionário, você assinalará apenas uma única vez cada questão.

Agradecemos sua colaboração!

1. Qual a sua nacionalidade?

- A () Brasileira.
- B () Brasileira naturalizada.
- C () Estrangeira

2. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.

3. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.

4. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- A () Nenhuma.
- B () Uma.
- C () Duas.
- D () Três.
- E () Quatro.
- F () Cinco.
- G () Seis.
- H () Sete ou mais.

5. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- A () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00).
- B () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
- C () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
- D () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
- E () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
- F () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
- G () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

6. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- A () Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- B () Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- C () Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- D () Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
- E () Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- F () Sou o principal responsável pelo sustento da família.

7. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A () Não estou trabalhando.
- B () Trabalho eventualmente.
- C () Trabalho até 20 horas semanais.
- D () Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

8. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A () Não.
- B () Sim, por critério étnico-racial.
- C () Sim, por critério de renda.
- D () Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- E () Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- F () Sim, por sistema diferente dos anteriores.

9. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A () Todo em escola pública.
- B () Todo em escola privada (particular).
- C () Todo no exterior.
- D () A maior parte em escola pública.
- E () A maior parte em escola privada (particular).

F () Parte no Brasil e parte no exterior.

10. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

A () Ensino médio tradicional.

B () Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).

C () Profissionalizante magistério (Curso Normal).

D () Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.

E () Outra modalidade.

11. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

A () Ninguém.

B () Pais.

C () Outros membros da família que não os pais.

D () Professores.

E () Líder ou representante religioso.

F () Colegas/Amigos.

G () Outras pessoas.

12. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

A () Sim.

B () Não.

13. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

A () Nenhum.

B () Um ou dois.

C () De três a cinco.

D () De seis a oito.

E () Mais de oito.

14. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

A () Nenhuma, apenas assisto às aulas.

B () De uma a três.

C () De quatro a sete.

D () De oito a doze.

E () Mais de doze.

15. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

A () Inserção no mercado de trabalho.

B () Influência familiar.

C () Valorização profissional.

D () Prestígio Social.

16) Os métodos de trabalho que mais me ajudam a aprender bem na sala de aula são:

A () Fazer o resumo da aula.

B () Sublinhar o mais importante nos textos impressos.

- C () Fazer esquemas da matéria.
- D () Tirar apontamentos da aula.
- E () Fazer exercícios de aplicação da matéria.
- F () Transcrever a informação registada no quadro.

17) Na aula, facilita a minha aprendizagem:

- A) () A realização de trabalhos em grupo.
- B () O debate de ideias e pontos de vista.
- C () A apresentação de trabalhos de outros colegas.
- D () A realização de actividades interactivas (diálogos, jogos, trabalhos de pares...).
- E () O uso de meios áudio e/ou visuais na sala de aula (documentários, filmes...).
- F () O recurso às tecnologias da informação pelo professor.
- G () O recurso às tecnologias da informação pelo aluno.
- H () A explicação do professor.

18) Para saber mais sobre a matéria das aulas:

- A () Faço pesquisa na internet.
- B () Faço pesquisa na internet, se a matéria me interessar.
- C () Leio livros e enciclopédias;
- D () Vejo filmes e documentários;
- E () Debato os temas com um familiar;
- F () Falo da matéria com os meus colegas, para trocarmos pontos de vista e técnicas de estudo.
- G () Não faço nada.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM
ESTUDANTES OUVINTES E A ESTUDANTE SURDA**

Durante as entrevistas, solicitamos que as estudantes falassem sobre:

- a) A importância que conferiam à cooperação entre os colegas de turma durante a formação;
- b) Uma disciplina que avaliava que aprendeu mais conteúdo com a cooperação dos colegas da classe? Quais colegas?
- c) Com a participação da Estudante surda existe alguma diferença e escolhas das formas de apresentar as atividades/conteúdos/outros na apresentação dos trabalhos?
- d) A presença da estudante surda na turma mobilizou vocês para atitudes de consideração à surdez na atividade de ensinar e aprender? Conte-nos como se deu esse processo e que atitudes vocês passaram a adotar?
- e) Quais os elementos que levam vocês a constituir um grupo para apresentação de trabalhos na turma e na formação?
- f) Como é a dinâmica de definição de tarefas entre vocês no grupo? Quem fica com mais coisas? Por quê?
- g) Na definição das tarefas, o que vocês levam em conta para eleger a estudante surda como responsável?
- h) Os intérpretes são comunicados sobre o conteúdo da apresentação? Ajudam a definir a estratégia de apresentação?